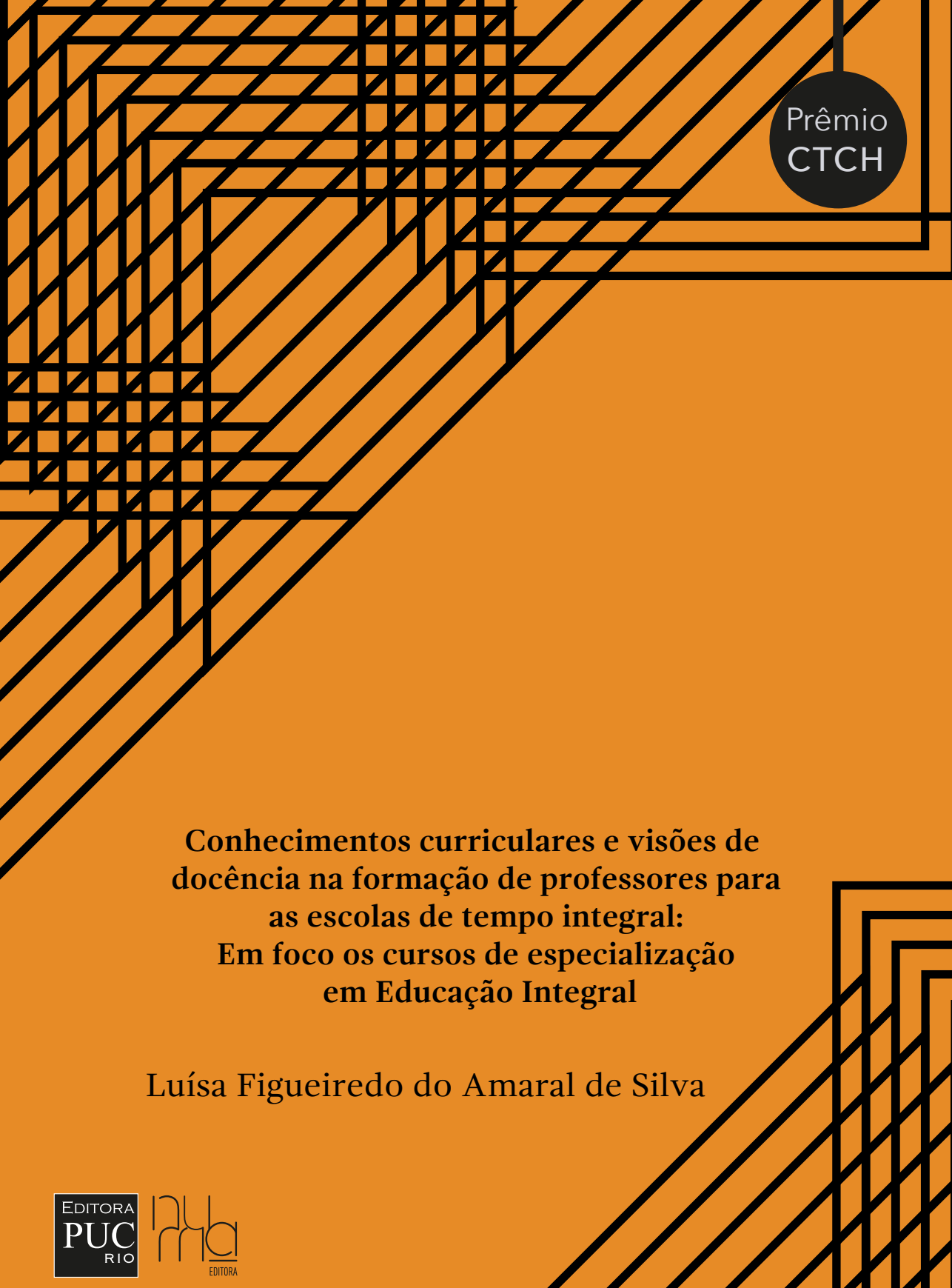




Prêmio
CTCH

**Conhecimentos curriculares e visões de
docência na formação de professores para
as escolas de tempo integral:
Em foco os cursos de especialização
em Educação Integral**

Luísa Figueiredo do Amaral de Silva

**Conhecimentos curriculares e visões de
docência na formação de professores para as
escolas de tempo integral: Em foco os cursos de
especialização em Educação Integral**

**Reitor**

Prof. Pe. Anderson Antonio Pedroso, S.J.

Vice-Reitor Geral

Prof. Pe. André Luís de Araújo, S.J.

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Ricardo Tanscheit

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento e Inovação

Prof. Marcelo Gattass

Decanos

Prof. Júlio Cesar Valladão Diniz (CTCH)

Prof. Francisco de Guimaraens (CCS)

Prof. Sidnei Paciornik (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBS)

LUÍSA FIGUEIREDO DO AMARAL E SILVA

**Conhecimentos curriculares e visões de
docência na formação de professores para as
escolas de tempo integral: Em foco os cursos de
especialização em Educação Integral**





©Editora PUC-Rio

Rua Marquês de S. Vicente, 225 – Casa da Editora PUC-Rio

Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22451-900

T 55 21 3527-1760/1838

edpucrio@puc-rio.br

www.editora.puc-rio.br

Conselho Gestor da Editora PUC-Rio

Augusto Sampaio, Danilo Marcondes, Felipe Gomberg, Francisco de Guimaraens,

Hilton Augusto Koch, José Ricardo Bergmann, Júlio Cesar Valladão Diniz, Marcelo

Gattass, Sidnei Paciornik.



Editora Numa

www.numaeditora.com

Edição: Adriana Maciel

Coordenação Editorial: Julia Mendes

Produção Editorial: Marina Mendes

Projeto Gráfico do Miolo: Design de Atelier/Fernanda Soares

Desenho de Capa: Fernanda Soares

Amaral e Silva, Luísa Figueiredo do

Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral: Em foco os cursos de especialização em Educação Integral/ Luísa Figueiredo Amaral e Silva – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Numa Editora, 2022.

1 recurso eletrônico (274 p.) : il.

Originalmente apresentado como tese da autora (doutorado

-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras) Inclui bibliografia

ISBN Numa Editora (e-book): 978-65-87249-80-3

Criado em 2017 pelo Decanato do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, o Prêmio CTCH de Teses tem como objetivo laurear e dar reconhecimento e visibilidade para as melhores teses de Doutorado defendidas entre 2019-2021 nos Programas de Pós-graduação em Design, Educação, Estudos da Linguagem, Filosofia, Literatura, Cultura e Contemporaneidade, Psicologia Clínica e Teologia, e para a melhor dissertação de Mestrado em Arquitetura.

Os critérios de premiação consideraram a originalidade dos trabalhos e sua relevância para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, social e de inovação. Os Programas de Pós-graduação selecionaram internamente os trabalhos premiados, verificando a adequação das pesquisas ao patamar elevado de qualidade exigido.

A publicação deste livro é resultado da parceria entre o Decanato do CTCH, os Departamentos do Centro, a Editora PUC-Rio e a Numa Editora, com apoio da Vice-Reitoria Acadêmica.

Rio de Janeiro, novembro de 2022

Júlio Diniz
Decano do CTCH

Monah Winograd
Coordenadora Setorial de Pós-graduação e Pesquisa do CTCH



Decanato do
CTCH

*À minha família de sangue e de coração,
por sempre me mostrar o que é importante na vida.*

*A todos os professores e professoras, da educação formal e da vida, que dividiram
suas sabedorias e conhecimentos comigo e me ajudaram a crescer intelectualmente,
mas também social, emocional e eticamente.*

Agradecimentos

Agradeço à Deus pela proteção e orientação.

Agradeço ao meu marido e à minha família pelo apoio, pelo amor e pelos fortes laços que nos unem.

Agradeço às minhas amigas e amigos, companheiros/as de jornada e família de coração.

Agradeço aos amigos e amigas que tive a felicidade de conhecer ao longo do doutorado e que tornaram essa caminhada mais suave e mais alegre.

Agradeço à minha orientadora, Maria Inês, que aceitou trilhar comigo estes anos de doutorado e me proporcionou experiências e aprendizados significativos e enriquecedores.

Agradeço aos professores/as e funcionários/as do Departamento de Educação da PUC-Rio, por todo o trabalho e dedicação.

Agradeço aos amigos/as do GEFOCC/PUC-Rio pelos bons momentos e por todas as pesquisas e experiências que pude conhecer e participar com vocês.

Agradeço às minhas orientadoras de graduação e de mestrado, professoras Ligia e Janaína, por tudo que me ensinaram e que permitiu almejar um doutorado.

Agradeço aos amigos/as do NEEPHI/UNIRIO por sempre me mostrarem o quão diversos e desafiadores são os temas da educação integral e do tempo integral e pelas experiências e bons momentos vividos.

Agradeço à professora Maria Assunção por me receber com tanto esmero durante o doutorado sanduíche e me proporcionar uma rica experiência de intercâmbio acadêmico na Universidade do Minho.

Agradeço à banca que avaliou minha tese, professoras Cristina, Ligia, Dayse e Assunção, pelas leituras criteriosas e atenciosas e por terem me indicado, ao longo do doutorado, caminhos que se mostraram profícuos e enriquecedores à pesquisa.

Agradeço às coordenadoras das especializações pesquisadas pela colaboração com minha pesquisa, sem a qual este livro não teria sido possível, mas também pelo comprometimento e seriedade demonstrados com a formação de professores. Como um singelo agradecimento, os pseudônimos utilizados se referem a grandes mulheres brasileiras: Nísia Floresta, Ivone Lara, Cora Coralina, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti.

Agradeço aos/às professores/as que trabalharam nas especializações e à superintendente do MEC (cujo pseudônimo homenageia a poetisa Clarice Lispector), por terem aceitado participar desta pesquisa, dividindo seus conhecimentos e contribuindo para o enriquecimento da presente pesquisa.

Agradeço a todos/as que de forma mais ou menos direta participaram desta pesquisa e que contribuíram para a sua realização.

Agradeço à PUC-Rio e a toda sua equipe que tornou possível a realização do doutorado com uma bolsa de estudos. Agradeço também ao Decanato do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio que, por meio do Prêmio CTCH de Teses, permitiu que essa pesquisa fosse publicada em um livro.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sua equipe por todo o apoio recebido na forma de uma bolsa de estudos e de uma bolsa de doutorado sanduíche.

Por fim, mas igualmente importante, agradeço à vida por tudo aquilo que vivi e que me trouxe até aqui e que de forma firme e poética sempre me permitiu significar e ressignificar minha trajetória.

Gracias A La Vida
(Violeta Parra)

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio dos luceros, que cuando los abro
Perfecto distingo, lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido del abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre amigo hermano
Y luz alumbrando, la ruta del alma del que estoy amando
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio el corazón, que agita su marco
Cuando miro el fruto, del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales, que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto

Sumário

Apresentação	18
1 Introdução	22
1.1 Trajetórias educativas e de pesquisas	22
1.2 A investigação dos temas <i>formação de professores, educação integral e tempo integral</i> em foco	25
1.3 Questões e objetivos da pesquisa	31
1.4 Referenciais e caminhos metodológicos da pesquisa	32
1.5. Revisão de literatura	40
1.5.1 Resultado da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	41
1.5.2 Resultado da pesquisa em artigos publicados em Anais de Congressos e Periódicos	57
2 Aportes teóricos da pesquisa	64
2.1 Docência e formação continuada de professores	64
2.2 Educação integral, tempo integral e formação de professores	77
2.3 Currículo e conhecimentos docentes na formação de professores.	87
3. Cursos de Especialização em Educação Integral	99
3.1 O currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores: o Programa Mais Educação, aportes normativos e documentos orientadores	100
3.1.1 O Programa Mais Educação e seus aportes normativos	100
3.1.2 Indicações para as formações de professores constantes em leis e documentos relativos ao PME	102
3.2 O currículo moldado pelos professores: em foco os quatro cursos investigados	117
3.2.1 Curso de Especialização em Educação Integral e Integrada - Universidade Federal de Goiás	118
3.2.2 Curso de Especialização em Educação Integral e Integrada - Universidade Federal do Rio de Janeiro	125
3.2.3 Curso de Especialização em Educação Integral e Integrada - Universidade Federal de Santa Catarina	132
3.2.4 Curso de Especialização em Educação Integral e Integrada - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	138
3.3 Entre o geral e o particular: o que os casos pesquisados indicaram?	148
4. Conhecimentos curriculares e visões de docência relacionados às escolas de tempo integral	153
4.1 O que dizem as ementas dos cursos?	158
4.2 O que dizem as coordenadoras?	178
4.2.1 Categoria “Conhecimentos Curriculares”	179
4.2.2 Categoria “Visões de Docência”	195

4.3 O que dizem os professores?	212
4.3.1 Categoria “Conhecimentos Curriculares”	216
4.3.2 Categoria “Visões de Docência”	223
4.4 A triangulação dos dados: em busca de conhecimentos docentes específicos às escolas de tempo integral	231
5. Considerações finais	249
6. Referências	257
6.1 Referências bibliográficas	257
6.2 Referências documentais	271

Lista de Tabelas, Gráficos, Quadros e Ilustrações

Tabela 01 - Trabalhos de Cursos Stricto Sensu com o descritor “educação integral”	42
Tabela 02 - Trabalhos de Cursos Stricto Sensu com o descritor “tempo integral”	43
Tabela 03 - Trabalhos de Cursos Stricto Sensu com o descritor “Programa Mais Educação”	44
Tabela 04 - Resultado de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	47
Gráfico 01 - Evolução das pesquisas de mestrado e doutorado sobre “Educação Integral”	42
Gráfico 02 - Evolução das pesquisas de mestrado e doutorado sobre “Tempo Integral”	43
Gráfico 03 - Evolução das pesquisas de mestrado e doutorado sobre “Programa Mais Educação”	45
Gráfico 04 - Gênero dos professores	213
Gráfico 05 - Tipologia da disciplina/módulo	214
Gráfico 06 - Participação dos professores na elaboração curricular no início do curso	215
Quadro 01 - Pesquisas adicionadas	48
Quadro 02 - Teses e dissertações sobre trabalho docente	49
Quadro 03 - Teses e dissertações sobre formação docente	51
Quadro 04 - Seleção de pesquisas sobre Formação de Professores/ Educação integral/Tempo integral	53
Quadro 05 - Relação de trabalhos publicados em anais de congressos e dossiês	58
Quadro 06 - Artigos sobre educação integral, tempo integral, docência e formação de professores, encontrados no Scielo e Google acadêmico	61

Quadro 07 - Definições de tempo integral, horário integral e jornada ampliada	78
Quadro 08 - Síntese dos significados de tempo integral, educação integral e educação integrada	84
Quadro 09 - Documentos analisados	103
Quadro 10 - Documentos oficiais sobre os cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização sobre os temas da educação integral e do tempo integral	109
Quadro 11 - Principais características dos cursos	117
Quadro 12 - Documentos - curso UFG	118
Quadro 13 - Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFG	123
Quadro 14 - Documentos - curso UFRJ	126
Quadro 15 - Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFRJ	128
Quadro 16 - Documentos - curso UFSC	132
Quadro 17 - Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFSC	134
Quadro 18 - Documentos - curso UFRGS	138
Quadro 19 - Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFRGS	142
Quadro 20 - Síntese das ementas do curso de especialização em educação integral e integrada da UFG	159
Quadro 21 - Síntese das ementas do curso de especialização em educação integral e integrada da UFRJ	161
Quadro 22 – Síntese das ementas da especialização oferecida pela UFRJ	164
Quadro 23 - Síntese das ementas da especialização oferecida pela UFSC	165
Quadro 24 - Síntese das ementas da especialização oferecida pela UFRGS	166
Quadro 25 - Síntese das ementas organizadas pela semelhança entre os temas	171
Quadro 26 - Síntese das principais ideias que diferem nas ementas	176

Quadro 27 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica”	181
Quadro 28 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica”	188
Quadro 29 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico”	192
Quadro 30 - Subcategoria “Profissional com consciência crítica sobre seu trabalho e o sentido da educação integral e do tempo integral”	197
Quadro 31 - Subcategoria “Profissional com jornada de trabalho integral em uma escola de tempo integral”	201
Quadro 32 - Subcategoria “Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral”	206
Quadro 33 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica e ao currículo escolar”	217
Quadro 34 - Subcategoria “Conhecimentos de ordem cultural, social e política”	221
Quadro 35 - Subcategoria “Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral”	224
Quadro 36 - Subcategoria “Profissional limitado por suas condições de trabalho”	228
Quadro 37 - Lista de relações analisadas entre subcategorias diferentes	232
Quadro 38 - Categorias em diálogo com os dados da pesquisa documental	233
Figura 01 - Conhecimentos curriculares	179
Figura 02 - Visões de docência	196
Figura 03 - Conhecimentos curriculares	216
Figura 04 - Visões de docência	223
Figura 05 - Triangulação de dados	232

Lista de abreviaturas e siglas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF - Constituição Federal
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEFOCC - Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEPHI - Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
PME – Programa Mais Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFPA - Universidade Federal da Paraíba
UFPI - Universidade Federal do Piauí

*“A educação é a arma mais poderosa que você pode
usar para mudar o mundo.”
(Nelson Mandela)*

Apresentação

A tese intitulada *Conhecimentos Curriculares e Visões de Docência na Formação de Professores para Escolas de Tempo Integral: em foco os cursos de especialização em Educação Integral*, defendida em fevereiro de 2019, obtém agora o Prêmio de Tese em Educação do Centro de Teologia em Ciências Humanas- Educação (2019/2020/2021).

Fico muito honrada em fazer a apresentação do livro de Luísa Figueiredo do Amaral e Silva, minha ex-orientanda de doutorado do Programa de Pós-Graduação da PUC/ Rio.

Luísa participou durante os anos de seu doutoramento do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) coordenado por mim, que congrega mestrands, doutorands e bolsistas de Iniciação Científica. Luísa é uma pesquisadora no campo da educação integral e seus estudos e reflexões sempre trouxeram questionamentos sobre o campo teórico e prático desta área. Além da participação no GEFOCC, na PUC, Luísa manteve vínculos com a UNIRIO, onde realizou sua graduação e mestrado. Desde então faz parte do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) sediado na mesma universidade. Neste núcleo mantém interação com as pesquisadoras Ligia Martha Coelho e Janáina Menezes referencias na área de educação integral no Brasil.

A banca de defesa da tese de Luísa foi composta pelas professoras Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO), Dayse Martins Hora (UNIRIO), Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio) e Maria Assunção Flores Fernandes (Universidade do Minho) e por mim como orientadora da tese. A pesquisa recebeu muitos elogios e questionamentos (como toda boa pesquisa recebe!).

A professora Maria Assunção, membro da banca, da Universidade do Minho, em Braga/ Portugal, foi responsável pelo estágio que Luísa realizou na Universidade do Minho, e ressaltou em parecer escrito que “Trata-se de uma tese de qualidade, que apresenta robustez teórica e metodológica, e está bem estruturada. Ressalto a justificação das opções metodológicas e a triangulação dos dados bem como a discussão dos resultados obtidos. O trabalho realizado corresponde aos padrões de qualidade de uma tese de doutoramento nomeadamente no que diz respeito ao quadro teórico mobilizado e à análise cruzada dos resultados. Destaco ainda a problematização das implicações do estudo para as questões curriculares e para a formação de professores.”

De forma mais abrangente, a grande questão que se coloca nesta pesquisa é: existem conhecimentos específicos que o professor deve saber/aprender para trabalhar em uma escola de educação integral e em tempo integral? E, em caso afirmativo quais conhecimentos seriam? (AMARAL E SILVA, 2019, p. 29)

A tese de Luísa teve como tema a formação de professores sobre as temáticas da educação integral e do tempo integral e como objeto os cursos de especialização em Educação Integral e Integrada oferecidos por universidades públicas, por meio do Programa Mais Educação (PME). O principal objetivo foi a análise dos conhecimentos curriculares que compuseram os cursos de especialização em educação integral e dos sentidos assumidos sobre a docência em escolas em tempo integral. Como objetivos específicos, a pesquisa procurou: (1) compreender o processo de elaboração e desenvolvimento curricular das especializações; (2) analisar as possíveis relações entre os conhecimentos curriculares e os sentidos de docência identificados e (3) identificar e refletir sobre os conhecimentos docentes que possam emergir desta relação.

A pesquisadora realizou escolhas metodológicas que guiaram seus percursos. A primeira foi a pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004) que permitiu conhecer melhor os sentidos e intencionalidades que constituíram os cursos. A segunda foi o estudo de caso coletivo (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2001; ANDRÉ, 2013), realizado a partir de quatro especializações, desenvolvidas nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do Brasil.

A fim de coletar os dados de pesquisa, foram realizadas: (1) entrevistas semiestruturadas com coordenadores; (2) questionários com professores e (3) pesquisa documental.

Diante dos dados coletados, as análises nas entrevistas e questionários foram realizadas com base na análise de conteúdo (BARDIN 1977) e os documentos pedagógicos com base na análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; OLIVEIRA, 2007). Por fim, na intenção de aprofundar e responder as últimas questões e objetivos da tese, a pesquisadora realizou a triangulação de dados (MINAYO et al., 2010; YIN, 2001).

Teoricamente, a análise foi fundamentada em diferentes autores, como Tardif (2013a, 2013b), Nóvoa (1997, 2017), Branco (2012), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2002, 2009), Mauricio (2009), Silva (2011), Sacristán (2007, 2017), Schulman (2014), entre outros autores/as que ajudaram a pesquisadora a compreender melhor os fenômenos pesquisados.

Assim, de posse destas diferentes escolhas e dos caminhos trilhados a partir delas, a pesquisa evidenciou como resultado a existência de diferentes conhecimentos curriculares e visões de docência nos cursos pesquisados (Goiás,

Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), que foram organizados em diferentes categorias e subcategorias; que ora se apresentaram distantes dos temas das especializações e ora se aproximaram, indicando a existência de conhecimentos e docências específicos às escolas de tempo integral. Por fim, em sua conclusão, a autora evidencia que, se por um lado estes cursos apresentaram diferentes problemáticas e desafios relacionados ao PME e à estrutura das universidades e suas capacidades para atender a essa demanda do MEC; por outro representaram experiências interessantes e relevantes para a análise sobre os conhecimentos docentes (SHULMAN, 2014) e os processos de profissionalização docente (NÓVOA, 2017, TARDIF, 2013b) desenvolvidos para, com e nas escolas de tempo integral.

Ressalto também que na revisão de literatura realizada pela pesquisadora Luísa, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, artigos publicados em Anais de Congressos e Periódicos, o que representa material importante para pesquisadores da área.

Pela potente revisão de literatura realizada sobre a temática, a riqueza de dados que a pesquisa apresenta, e a ampla bibliografia reunida e consultada, afirmo que o livro se trata de uma leitura indispensável a todos que se interessam pela docência, formação continuada e currículo no campo da educação integral. Uma referência bibliográfica “incontornável” como dizem os acadêmicos portugueses.

Por fim, agradeço a CAPES a bolsa que possibilitou Luísa realizar o curso com dedicação exclusiva e uma bolsa doutorado-sanduíche para realizar período de estudo na Universidade do Minho sob a orientação da professora Maria Assunção Flores Fernandes durante o qual pode realizar estudos, colaborar na participação de eventos, apresentar trabalho de pesquisa e publicar em atas de congressos. Assim, sua formação como pesquisadora, pôde também se beneficiar desta experiência no exterior.

Agradeço ainda ao Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) a iniciativa de dar maior visibilidade as teses defendidas, apoiando assim novos pesquisadores.

Para finalizar, enfatizo a relevância da leitura deste livro, reafirmando o parágrafo final da pesquisa:

“Decerto que as reflexões sobre os limites entre o tempo integral e o tempo parcial nas escolas, bem como se a educação deve ser integral ou não (PARO, 2009), encontram-se longe de alcançar algum consenso, uma vez que envolvem disputas pelo próprio sentido da educação. No entanto, se considerarmos que as escolas de tempo integral permanecem na agenda do país (BRASIL, 2014), faz-

-se relevante que os professores possam, ao longo de sua formação, contar com elementos teóricos e práticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho crítico nas escolas. Dessas fora, em uma formação que passa pela formação universitária (NÓVOA, 2017), mostra-se oportuno que essas instituições possam participar desse debate, a fim de contribuir para o desenvolvimento das escolas públicas de tempo integral e a formação de seus professores.” (AMARAL E SILVA, 2019, p. 255)

Espero que essa breve apresentação tenha despertado ainda mais o desejo de ler o livro! Boa leitura!

Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/ Rio

Rio de Janeiro, 12 de maio de 2022

1. Introdução

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”
Paulo Freire

1.1 Trajetórias educativas e de pesquisas

No universo acadêmico, os temas da educação integral e do tempo integral me acompanham desde a graduação em Pedagogia. Nesta, escrevi com a orientação da professora doutora Ligia Martha C. C. Coelho uma monografia sobre as concepções de educação integral nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). No mestrado, sob a orientação da professora doutora Janaína Menezes, investi novamente na pesquisa sobre esses temas, analisando o Programa Mais Educação¹ e seu macrocampo “Cultura e Artes”. Desde então, faço parte do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), sediado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que reúne diferentes pesquisadores em torno da escola de tempo integral. Nesse grupo, tenho a oportunidade de participar de diferentes discussões e conhecer diversas experiências e pesquisas sobre esses temas.

Neste caminho, a interseção desses temas com a formação de professores se apresentou ainda no mestrado. Na ocasião, como bolsista Reuni,² lecionei a disciplina optativa “Educação Fundamental em Tempo Integral”, na graduação em Pedagogia³ da UNIRIO.

Posteriormente, trabalhei como formadora no projeto “Escolas de Demonstração”. Esse projeto foi oferecido por meio de uma parceria entre a Fundação Darcy Ribeiro e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e, coordenado pela professora Laurinda de Miranda Barbosa, consistiu em apoiar pedagogicamente quatro escolas municipais, localizadas na região da Maré – Zona

1 Programa de ampliação do tempo escolar, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010.

2 Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras.

3 Oferecida pela Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e pelo Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI).

Norte do Rio de Janeiro –, no desenvolvimento de seus projetos de ampliação do tempo escolar.

Neste percurso, o tema da formação de professores para as escolas de tempo integral assumiu centralidade na minha vida profissional e acadêmica, motivando o desenvolvimento de novos estudos, que influenciaram minha *práxis* educativa, tal como concebe Freire (1983). Assim, dei início ao doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), na linha de pesquisa: “Formação de Professores: Tendências e Dilemas”. Nesta universidade ingressei para o Grupo de Estudo, Formação de Professores, Currículo e Cotidiano escolar (GEFOCC), coordenado pela minha orientadora, professora doutora Maria Inês Marcondes. No doutorado, também tive a oportunidade de realizar parte dessa pesquisa sob a supervisão da professora doutora Assunção Flores Fernandes, na Universidade do Minho, em Portugal.

Ao longo dessa trajetória, pude observar que a formação de professores se configura em tema central para a organização de escolas de tempo integral, associadas ou não à educação integral, uma vez que o professor é, *a priori*, o principal profissional responsável pelo desenvolvimento pleno do aluno. Nesta perspectiva, é importante questionar se existem conhecimentos e competências⁴ que este profissional deve ter para responder aos desafios que sua prática lhe impõe. E, ainda, se esses estão sendo contemplados em currículos desenvolvidos para a formação de professores.

Assim, ressalto a relevância de melhor compreender os processos que determinam quais saberes são elencados como necessários aos professores que trabalham com uma perspectiva de desenvolvimento pleno do aluno e em uma jornada escolar ampliada. Como indica Saviani (1996), compreendo que existem saberes imbricados na formação do educador, que são constitutivos para a estruturação de uma prática profissional e que devem ser objeto de análises pormenorizadas.

Neste contexto, acredito que as teorias críticas e pós-críticas de currículo contribuem para uma melhor compreensão sobre o cenário apresentado, ao evidenciarem que não existem conhecimentos neutros e aqueles que escolhemos para compor os currículos têm efeitos que vão além da aquisição de conteúdos – constituindo a identidade de diferentes grupos sociais (SILVA, 2011).

Desta forma, o desenvolvimento do currículo que embasa essas formações envolve processos complexos, constituídos e influenciados por diferentes

4 No Brasil, a ideia de um ensino organizado por competências vem ganhando espaço em importantes documentos que norteiam a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Porém, observa-se que este conceito é polissêmico e que, portanto, assume diferentes sentidos. Neste bojo, Sacristán (2011) evidencia o atual “modismo” da valorização das competências, problematizando que esta ideia pode tanto estar a favor de uma reestruturação do ensino, para além dos conteúdos, como a favor de uma produção de eficácia para o sistema produtivo.

fatores, uma vez que “o currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2011, p. 150).

Por outro lado, destaco que, dentre os diferentes espaços onde a formação de professores pode acontecer, o espaço acadêmico assume, no âmbito legal e social, um *status* de grande prestígio e legitimidade – o que implica reconhecer a importância da formação superior, inicial e continuada, na construção dos conhecimentos e das identidades professorais.

Sarti (2012) afirma que, no contexto nacional, a formação docente é desenvolvida em um triângulo, em que existem três agentes principais: (1) os professores; (2) as universidades e (3) o poder público. Nesse triângulo, compreendo que a universidade possui um lugar de destaque, constituindo-se em uma instância de produção de saberes e de certificação e legitimação de conhecimentos. Portanto, uma vez que estes também implicam a construção de identidade(s) profissional(is), a formação de professores desenvolvida pelas universidades assume um posicionamento privilegiado na constituição da profissão docente (SARTI, 2012).

Em meio ao vasto universo que envolve a formação universitária – composta por diferentes etapas, sujeitos, experiências etc. –, proponho focar, nesta pesquisa, na formação continuada de professores oferecida no âmbito universitário.

Em palestra realizada na PUC-Rio, em julho de 2016, Antônio Nóvoa ressaltou que devemos voltar nossas atenções para os sentidos que as formações de professores estão assumindo atualmente. De forma mais abrangente, parto dessa colocação para refletir sobre os sentidos que as universidades⁵ estão atribuindo à formação de professores para as escolas de tempo integral, que objetivam uma educação integral, e como a identificação e análise dos conhecimentos trabalhados nessas formações podem contribuir para uma reflexão crítica sobre os projetos de escolas de tempo integral que estão em curso.

⁵ Instituições responsáveis, no âmbito legal, pela formação de professores, por meio dos cursos de pedagogia, licenciaturas, e pós-graduação *lato e stricto sensu* (LDB/96).

1.2. A investigação dos temas *formação de professores, educação integral e tempo integral* em foco

A formação de professores para e nas escolas de tempo integral não é novidade. Experiências como as desenvolvidas pelos primeiro e segundo Programa Especial de Educação, nos governos de Leonel Brizola (1983/86 e 1991/94) no estado do Rio de Janeiro, primaram por essas formações e foram analisadas por pesquisadores como Maurício (2012) e Monteiro (2002, 2009).

Atualmente, com a expansão do tempo escolar e da proposta de educação integral para as escolas públicas, esses temas passaram a se configurar em questões emergentes da educação e, portanto, progressivamente vêm ganhando espaço nas discussões e ações sobre a formação de professores (SILVA, J.; SILVA, K., 2012).

Neste sentido, Mamede (2012) apresenta que, a partir da criação do Programa Mais Educação, o Ministério da Educação (MEC) convidou as universidades a se organizarem em torno da formação de professores voltada para a temática da educação integral. Desde então, foram criados cursos de (1) extensão; (2) aperfeiçoamento e (3) especialização em diferentes universidades brasileiras. No entanto, a autora alerta que “a intensidade e a forma como sucedem tais articulações dependem de como, historicamente, isso vem acontecendo em cada estado e município” (MAMEDE, 2012, p. 239). Destaca ainda que:

É curioso observarmos que, apesar de muitos docentes universitários não haverem se debruçado nem teoricamente, nem na prática, ante os desafios da educação integral, não terem realizado estudos acadêmicos ou mesmo vivido experiências formativas na perspectiva da educação integral, deparam, agora, com o desafio de formar novas gerações, profissionais em formação inicial e/ou continuada que tenham acesso a reflexões e a conhecimentos teóricos e práticos [...] capazes de fazer caminhar, qualitativamente, a educação integral (MAMEDE, 2012, p. 241).

Neste cenário, compreendemos⁶ que diferentes currículos engendram diferentes perspectivas para a definição sobre o que significa “ser” professor, e, neste caso, sobre “ser” professor de uma escola de tempo integral. Portanto, influenciam também na projeção sobre os conhecimentos e competências que os

⁶ A partir desse momento, o texto passa a ser escrito na 3ª pessoa, pois compreendo que a escrita de uma tese não é um trabalho solo, mas sim fruto de uma parceria entre doutoranda e orientadora, além das preciosas contribuições da banca.

professores devem possuir e as identidades docentes que devem assumir. Questões como “quem é o docente que deve trabalhar nas escolas de tempo integral?”, “de quais conhecimentos ele deve se apropriar?”, e “quais perspectivas de educação integral e de currículo devem embasar seu trabalho?” podem ter diferentes respostas de acordo com os pressupostos adotados. Por isso, faz-se pertinente o questionamento sobre o que é esperado dos docentes que trabalham ou vão trabalhar nas escolas de tempo integral e como estes estão sendo formados para esse trabalho.

Tais indagações são pertinentes, na medida em que as propostas de tempo integral para as escolas públicas deixaram de ser experiências isoladas e se tornaram parte de programas governamentais nos três níveis da federação.⁷ Atualmente, estão respaldadas por diferentes documentos legais e ações, com o propósito comum de implementar em maior escala uma educação integral,⁸ por meio da ampliação do tempo escolar.

Segundo Moll (2012), essa agenda vem sendo fortalecida desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹ de 1996. Outro importante passo nessa direção foi a criação do Programa Mais Educação (PME), por meio da Portaria Interministerial nº17 de 2007. Enquanto ação indutora de políticas de ampliação da jornada escolar, este Programa trouxe aos sistemas estaduais e municipais a necessidade de oferecer tempo integral em suas escolas e o desafio de atender às demandas inerentes a esta oferta.

Porém, em meio a este destaque no cenário político, consideramos que é fundamental que os diferentes entes federados reflitam sobre as finalidades de seus projetos de ampliação do tempo escolar, investindo no robustecimento de pilares essenciais a uma oferta qualitativa – para que a expansão da oferta de matrículas em tempo integral (MOLL, 2012) não redunde em um projeto de ampliação da educação bancária (FREIRE, 1983), oferecendo “mais do mesmo” (PARO, 2009).

Entre esses pilares, nesta pesquisa destacamos a relevância da oferta de formações sobre os temas da educação integral e do tempo integral, para os profissionais envolvidos nessas escolas. Uma vez que os professores têm, em sua

7 Como exemplo, além do PME vinculado ao Governo Federal, podemos citar os Programas *Escolas de Tempo Integral* (ETI) e *Programa de Ensino Integral* (PEI) no estado de São Paulo e o *Programa de Educação em Tempo Integral* (PROETI) no município de Uberaba/MG.

8 Ao pensar em educação integral, nos remetemos principalmente à teoria do sujeito omnilateral sistematizada por Gramsci, a partir dos trabalhos de Marx que se reportavam a um ser completo (GRAMSCI, 1991). No entanto, cabe destacar que atualmente a educação integral tem sido associada à ideia de proteção integral para os alunos em contextos de vulnerabilidade social (GUARÁ, 2009).

9 Em seus artigos 34 e 87 a LDB prevê a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjunção dos esforços entre os entes da federação para a viabilização deste fim.

grande maioria, atuado em diferentes turnos e sob a égide de currículos usualmente fragmentados, não é incomum que, ao se depararem com uma proposta de escola de turno único e com um currículo integrado, se percebam fora de suas zonas de conhecimento. Nessa perspectiva, é oportuno destacar que:

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura, dos cursos de pós-graduação, Lato e Stricto sensu e dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos à educação integral, bem como o pensamento de Anísio Teixeira (MOLL, 2012, p.142).

Por isso, considerando o destaque para a oferta de tempo integral nas escolas públicas – prevista na sexta meta do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) – acreditamos que a formação dos profissionais que atuam nessas escolas é um aspecto fundamental para a ampliação qualitativa do tempo escolar e para que esta possa voltar-se mais à construção de um projeto de “escola do conhecimento”, do que de “acolhimento”¹⁰ (LIBÂNEO, 2012).

Em um contexto em que diferentes arranjos e estruturas são mobilizados para a expansão das matrículas de tempo integral – indicando cenários que podem tanto fortalecer quanto enfraquecer esta proposta –, autores como Coelho e Hora (2013) apontam para a centralidade do professor nesta oferta e alertam para a configuração de um cenário de precarização do trabalho docente, por meio do uso de voluntários e parceiros. Desta forma, Silva (2014) vem ao encontro desse argumento ao advertir que:

Há uma questão muito específica da escola de tempo integral que acentua a precarização e a perda da função docente, agravando a proletarização, podendo ser explicada pela perda e/ou transferência de conhecimentos e saberes específicos. Esse processo se dá uma vez que existem projetos de ampliação do tempo na escola que confirmam ou mesmo trabalham com voluntariado e o monitor para fazer o seu papel. A educação integral implica ter na escola de tempo ampliado professores que trabalham com diferentes conhecimentos, habilidades e instrumentos e que tenham formação para isso, a fim de articular teoria e prática, permitindo a práxis (SILVA, 2014, p. 24).

Destarte, para que a expansão da oferta do tempo integral nas escolas públicas possa ser acompanhada de uma proposta de educação integral – comprometida com o desenvolvimento pleno dos alunos –, a formação dos profissionais da educação deve ser parte indissociável deste processo, sem a qual pode acabar comprometendo o seu caráter educativo e emancipador. Ressaltamos ainda que,

¹⁰ De acordo com Libâneo, existe um dualismo na escola pública, pensada por um lado como uma escola de conhecimento para os ricos e por outro lado como uma escola de acolhimento social para os pobres.

diante da ampliação de tempos e espaços sob condições adversas e muitas vezes improvisadas (SILVA, J.; SILVA, K., 2012), não é incomum que o professor da escola regular, ao se deparar com o tempo integral, perceba um contexto para o qual não foi preparado – em que “novos” conhecimentos são exigidos e outros sujeitos chamam para si a constituição de uma identidade docente, além de as condições concretas nem sempre serem condizentes com os ideais propagados pelas políticas educacionais.

Acreditamos que esse cenário posiciona a formação de professores como uma estratégia importante na construção desses conhecimentos e identidades profissionais (FLORES, 2015). Assim, diante da variedade de atores que podem estar envolvidos em processos de formações docente, acreditamos que as universidades ocupam um lugar privilegiado – inclusive pelo amparo no plano legal (LDB/96). Ainda que não sejam o único *locus* de formação, compreendemos que estas permanecem sendo um importante espaço na disputa pela definição sobre o que é *ser* professor e o que *deve ser* o seu objeto de conhecimento e de trabalho.

Percebemos que associadas à ampliação do tempo escolar, emergem questões que afetam o modelo de escola em turnos e modificam as concepções e práticas sobre o currículo escolar. Assim, a universidade, enquanto um *locus* privilegiado de formação, pode ocupar o lugar de influência na construção desses modelos de escola, orientando caminhos tanto teóricos, quanto práticos. Certamente a universidade é apenas mais uma das instituições que podem contribuir na construção de um modelo de escola de tempo integral, sendo a principal delas a própria escola. No entanto, mesmo não possuindo o mesmo protagonismo que as escolas, as universidades permanecem responsáveis pela formação de professores em nível superior, podendo incluir, ou não, estas temáticas em seus currículos.

Neste contexto, ao pesquisar a inserção das temáticas em destaque nos currículos de formação de professores, descobrimos que diferentes universidades brasileiras, públicas e particulares, oferecem ou já ofereceram algum curso, no âmbito da formação continuada, sobre os temas do tempo integral e da educação integral. Conforme destacado, a partir do PME, houve um expressivo aumento neste número – motivado pela parceria entre o Ministério da Educação e as universidades públicas para a oferta de cursos de formação continuada, voltados à escola de tempo integral e de educação integral (BRASIL, 2010b). Ao voltar nossas atenções para este universo, encontramos uma variedade de ofertas, incluindo cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização.

Diante dessa diversidade, esta pesquisa voltou-se especificamente aos cursos de especialização. Estes foram escolhidos por serem cursos que costumam, pela sua própria natureza, ter especificações mais rigorosas para a sua cria-

ção e realização, inclusive com relação à documentação e registro dos aspectos pedagógicos e curriculares. Compreendemos também que os cursos de especialização, por sua natureza intrínseca de formação de profissionais especialistas, constituem-se em um recorte instigante para se pesquisar sobre a formação de professores voltada às escolas de tempo integral e sob uma concepção de educação integral.

Ressaltamos, ainda, que pesou o interesse em compreender melhor a participação dos professores do ensino superior na construção curricular da formação docente. Por isso, dedicamos especial atenção aos coordenadores e formadores desses cursos. Estes sujeitos influenciaram, direta ou indiretamente, a construção de um sentido para a docência em escolas de tempo integral, por meio das formações que coordenaram e/ou ofereceram, sendo, portanto, essenciais na construção e validação desses conhecimentos. No mais, em acordo com a revisão bibliográfica, percebemos que, proporcionalmente, o número de pesquisas dedicadas ao desenvolvimento destas temáticas nas escolas é sensivelmente maior do que nas universidades – indicando que este é um recorte de pesquisa pouco explorado nas pesquisas acadêmicas.

A partir desse contorno inicial, dois aspectos chamaram a atenção: o primeiro esteve relacionado aos conhecimentos curriculares desenvolvidos, e o segundo, às perspectivas de docência que esses conhecimentos poderiam suscitar. A reflexão sobre esses dois aspectos resultou no recorte final pretendido nesta pesquisa, sobre os conhecimentos curriculares dos cursos de especialização em Educação Integral e as visões assumidas para a docência em escolas de tempo integral.

De acordo com Silva (2011), a grande questão que as teorias curriculares tentam responder é: qual é o conhecimento que deve ser ensinado? Associada a essa questão, ressalta que “Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’” (SILVA, 2011, p. 15). Este autor evidencia, assim, a íntima relação entre os conhecimentos que compõem o currículo e a concepção de ser humano que este pretende formar.

Entendemos que o currículo é um fenômeno amplo que vai além da seleção de conteúdos e abrange questões de ordem social, cultural, econômica, entre outras. Por isso, na presente pesquisa não pretendemos explorar “o” currículo em sua totalidade ou nos determos na sua investigação de forma mais ampla. Mas, sim, investigar os conhecimentos curriculares trabalhados nesses cursos e como esses conhecimentos podem se relacionar com a construção de um *ethos* docente (FLORES; MARCONDES, 2014). Nesta mesma direção, compreendemos

que a questão da identidade docente é central nas escolas de tempo integral. No entanto, cientes da complexidade envolvida na construção dessa identidade e que a formação docente é apenas mais um dos elementos que a constitui, acreditamos que a visão de docência que essas especializações assumiram pode trazer algumas pistas interessantes para uma melhor compreensão sobre a docência em escola de tempo integral.

Assim, propomos por meio desta pesquisa, uma investigação que tenha como tema a formação continuada de professores para as escolas de tempo integral e educação integral e, de forma mais específica, os conhecimentos docentes e as visões de docência presentes nessas formações. Outrossim, mesmo inserida em um contexto político maior, esta pesquisa não trata especificamente sobre o PME ou sobre as questões políticas e sociais que possam subjazer a esse programa. Sobre essas problemáticas, diferentes pesquisas¹¹ se debruçaram com competência. Também não é objetivo desta investigação realizar uma análise sobre a política de formação de professores para as escolas de tempo integral, desenvolvida a partir do PME. Conforme será apresentado na revisão, outras pesquisas cumprem esse papel e nos ajudaram a construir um arcabouço crítico sobre esse aspecto dos cursos.

Dentro desse recorte, esta reflexão abriga, como objetos privilegiados, os aspectos pedagógicos e curriculares desenvolvidos especificamente nos cursos de especialização, oferecidos pelas universidades que atenderam ao “chamado do MEC” (MAMEDE, 2012). Decerto que eles foram construídos em meio às políticas e ao contexto social em que se inserem, e por isso essas influências podem aparecer ao longo desta pesquisa – afinal, como nos alerta Paulo Freire (1983), a educação é um ato político. No entanto, é oportuno enfatizar que nosso foco está mais na identificação dos conhecimentos docentes e na contribuição dos professores universitários nessa construção.

Dada a complexidade inerente a essas temáticas, também buscamos compreender as relações entre formação continuada e fortalecimento da profissionalização docente por meio da valorização e apropriação de conhecimentos específicos sobre o trabalho docente nas escolas de tempo integral. Certamente esse é um ângulo pequeno para se ver um campo tão largo como a docência. No entanto, acreditamos que a relação entre conhecimento e docência é cercada por tensões e disputas de sentidos e por isso pode conduzir a algumas reflexões interessantes e pouco exploradas sobre *ser* professor nas escolas de tempo integral atuais.

Como nos apresentam Tardif e Lessard,

11 Como a dissertação de Mol (2015) e as teses de Silva (2013) e Costa (2016).

[...] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permite tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 41).

Assim, nossas escolhas certamente nos permitirão trilhar apenas alguns caminhos nas imensas “florestas” que são os campos da educação integral, do tempo integral, do currículo e da formação docente. No entanto, esperamos que os caminhos tomados possam ser interessantes e esclarecedores para olharmos as questões e objetivos deste trabalho.

1.3. Questões e objetivos da pesquisa

De forma mais abrangente, a grande **questão** que se coloca nesta pesquisa é: existem conhecimentos específicos que o professor deve saber/aprender para trabalhar em uma escola de educação integral e em tempo integral? E, em caso afirmativo, quais conhecimentos seriam? A partir dessa questão macro, partimos da hipótese de que nos cursos de especialização, desenvolvidos no âmbito do PME, de alguma forma a premissa para essa questão foi assumida como verdadeira.

Assim, algumas **questões** serviram de guia à pesquisa: (1) Como foram construídos os cursos de especialização? (2) Como as universidades se organizaram para oferecer esses cursos? (3) De que forma foram desenvolvidas as estruturas curriculares desses cursos? (4) Quais foram os conhecimentos valorizados na construção curricular desses cursos? (5) Quais foram as visões assumidas sobre a docência em escolas de tempo integral? (6) Como os conhecimentos curriculares desses cursos se relacionaram com o(s) sentido(s) sobre a docência em escolas de tempo integral? (7) Quais conhecimentos docentes podem ser identificados nessa relação?

A partir dessas questões, destacamos que o **objetivo principal** desta pesquisa foi analisar os conhecimentos curriculares que compuseram os cursos de especialização em educação integral e os sentidos assumidos sobre a docência em escolas em tempo integral. Como **objetivos específicos** buscamos: (1) compreender o processo de elaboração e desenvolvimento curricular das especializações; (2) identificar os conhecimentos curriculares que constituíram os cursos selecionados; (3) identificar os sentidos construídos sobre a docência em escolas

de tempo integral; (4) analisar as possíveis relações entre os conhecimentos curriculares e os sentidos de docência encontrados e (5) identificar e refletir sobre os conhecimentos docentes que possam emergir dessa relação.

1.4. Referenciais e caminhos metodológicos da pesquisa

Visando o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, apresentamos a seguir as escolhas metodológicas que nortearam este projeto. A pesquisa qualitativa foi adotada como metodologia por permitir a investigação de relações sociais e por “incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2004, p. 10, grifo da autora). Portanto, sendo o currículo um fenômeno repleto de significados e intencionalidades, compreendemos que a análise qualitativa é aquela que mais se aproxima dos objetivos desta pesquisa.

Para a obtenção dos dados, inicialmente, fizemos uso tanto da pesquisa bibliográfica, quanto da documental, observando que “[a] pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes” (OLIVEIRA, 2007, p.70). Durante a pesquisa bibliográfica procuramos compreender como os temas investigados vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos em diferentes pesquisas acadêmicas – publicadas em artigos, dissertações e teses.

Segundo Pimentel (2001), “[d]ependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação historiográfica [...]” (PIMENTEL, 2001, p. 191-192). Nesse caso, compreendemos que análise documental representa um elemento que vem compor, juntamente com outras fontes, a construção de algumas respostas e reflexões sobre as questões apresentadas anteriormente.

Levando em consideração que as informações sobre a oferta desses cursos não estavam reunidas, tampouco de fácil acesso; a fim de identificar as universidades que ofereceram esses cursos de especialização foram percorridos dois caminhos: o primeiro foi a consulta a diferentes professores que pesquisam sobre ou trabalham em escolas de tempo integral. Essa consulta foi realizada ao longo dos

dois primeiros anos do doutorado (2015-2016) em diferentes espaços, como escolas, grupos de pesquisa, congressos, seminários específicos sobre os temas etc. O segundo caminho foi através da pesquisa documental e bibliográfica, em que buscamos documentos oficiais e trabalhos acadêmicos sobre esses cursos, o que incluiu a pesquisa, por exemplo, nos Diários Oficiais no período de 2010 a 2015.

A partir do resultado dessas duas buscas, procuramos compor uma amostra inicial de pesquisa e adotamos como critério de composição aqueles cursos que publicaram seus editais de abertura. Consideramos que os editais de abertura representaram a garantia de que os cursos foram oferecidos e por isso serviram de critério de corte para a composição da amostra inicial.

A partir desse percurso, foram encontrados nove cursos¹² de especialização em educação integral, nas seguintes universidades: (1) Universidade Federal da Bahia – UFBA; (2) Universidade Federal de Goiás – UFG; (3) Universidade Federal do Maranhão – UFMA; (4) Universidade Federal da Paraíba – UFPB; (5) Universidade Federal do Piauí – UFPI; (6) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; (7) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; (8) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e (9) Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Lembramos, novamente, que este total não corresponde ao total de cursos ofertados, mas, sim, ao total de cursos identificados nesta fase inicial da pesquisa. Observamos que, deste montante, dois cursos foram ofertados no mesmo estado: Rio Grande do Sul. Para seguir o mesmo quantitativo de um curso por estado, optamos por não incluir um dos dois, ficando excluído o da UFFS. O critério de escolha foi a sistematização dos dados encontrados e, neste sentido, o curso da UFRGS dispunha de um site próprio, o que permitiu acessar informações necessárias para dar prosseguimento à investigação.

Uma vez selecionados os oito cursos que iriam compor a amostra inicial da pesquisa, teve início a etapa de contato com os responsáveis pelos cursos em cada instituição. Para tal, foram enviados e-mails¹³ aos coordenadores dos cursos, convidando-os a participar dessa pesquisa e, após investirmos tempo nesta tarefa, conseguimos o retorno de seis dos oito coordenadores. Em seguida, buscamos aprofundar esse contato, a fim de compreender como foram desenvolvidos os cursos. Essa aproximação foi realizada por meio de telefonemas, e-mails e encontros presenciais. Também foram solicitados aos coordenadores os documentos que pudessem ser identificados como “componentes curriculares” dos cursos –

12 Posteriormente, com o desenrolar da pesquisa, descobrimos que este quantitativo foi bem maior. Apresentaremos uma atualização desses dados no capítulo sobre esses cursos. Mas, durante a etapa de composição da amostra, foram encontrados registros de apenas nove cursos de especialização em educação integral.

13 Todos os e-mails utilizados nesta pesquisa foram obtidos por meio de sua disponibilização pública – principalmente nos sites das próprias universidades.

como projetos pedagógicos, relatórios, grade curricular etc. Ressaltamos que esse diálogo se manteve em todo o decorrer da pesquisa e que a colaboração desses profissionais foi fundamental para a construção desse trabalho.

Partindo da premissa de que o currículo é uma construção humana, esta pesquisa procurou avançar na obtenção de dados, realizando entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004) com as coordenadoras das especializações, tanto presenciais como à distância. Esta foi uma etapa importante do trabalho, uma vez que essas coordenadoras contribuíram ativamente para o processo de elaboração e desenvolvimento desses cursos; além de ocuparem uma posição de influência na construção curricular, selecionando conhecimentos, pressupostos, corpo docente etc. Assim, compreendemos que os conhecimentos curriculares podem ser identificados em documentos escritos, mas se completam por intenções e projeções que não estão escritas, e que podem ser captadas a partir da experiência dos professores responsáveis por planejar e colocar o currículo em ação (SACRISTÁN, 2017).

No total, foram entrevistadas sete coordenadoras dos cursos de especialização em Educação Integral das seguintes universidades: UFG, UFMA, UFBA, UFRJ, UFRGS e UFSC. Deste montante, quatro entrevistas foram presenciais (duas coordenadoras da UFRGS e as coordenadoras da UFBA e da UFRJ) e três on-line (com as coordenadoras dos cursos da UFG, UFMA e UFSC). Em caráter complementar, a agenda de entrevistas incluiu uma superintendente do MEC, responsável pelo diálogo com as universidades para a ofertas dos cursos. Essa entrevista foi fundamental para a compreensão sobre certos nuances do processo de operacionalização das formações.

Após a etapa de entrevistas, colocou-se a necessidade de realizar um recorte adicional na amostra a partir de dois critérios. O primeiro foi a falta de retorno de alguns convites para participar da pesquisa, o que resultou na retirada dos cursos oferecidos pelas UFPA e UFPB. O segundo foi a disponibilidade aos documentos oficiais limitar-se a quatro Universidades (UFRJ, UFG, UFRGS e UFSC). Os demais não retornaram aos pedidos de envio dos materiais pedagógicos e curriculares e por isso não foi possível incluí-los na amostra, dada a insuficiência de dados para compor uma análise em profundidade.

Neste contexto, os critérios de escolha para esses casos foram: (1) ter sido um curso desenvolvido a partir do PME e concluído; (2) ter sido desenvolvido por universidades diferentes, localizadas em diferentes estados e regiões do país; (3) dispor de dados e documentos oficiais que permitissem o alcance dos objetivos propostos; (4) ter elaborado estruturas curriculares distintas e (5) ter disponibilidade de cooperação com a pesquisa.

Assim, em uma amostra inicial de oito cursos, foram selecionados quatro. Diante desse resultado, entendemos que, se por um lado o quantitativo de cursos investigados caiu pela metade, por outro lado, um quantitativo menor favoreceu um olhar mais aprofundado sobre as questões da pesquisa. Por conseguinte, percebemos que cada um, dos quatro cursos, representava por si só um caso interessante e pertinente ao nosso objetivo. Cada curso desenvolveu uma construção curricular única – que, apesar de conter similaridades, foram significativamente diferentes entre si.

Considerando o tamanho da amostra, o estudo de caso mostrou-se a escolha metodológica mais adequada a esta investigação. Essa escolha não foi motivada unicamente pelo número de especializações selecionadas, mas também pela sua pertinência, na medida em que objetiva “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu *contexto* e suas *múltiplas dimensões*. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da *análise situada e em profundidade*” (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifo da autora).

De fato, a pesquisa é uma atividade criativa e como tal requer do pesquisador técnica, mas também sensibilidade para conduzir as etapas previstas, conforme as necessidades e situações que se apresentam no seu decorrer. Desta maneira, outras escolhas metodológicas foram realizadas, além das descritas anteriormente e, por isso, procuramos esclarecê-las nas linhas que se seguem.

Em relação ao campo teórico acerca do estudo de caso enquanto uma metodologia, Alves-Mazzotti (2006) indica a existência de duas grandes referências, que operam “em paradigmas diferentes: Robert Stake, mais afinado com o construcionismo social, e Robert Yin, com o pós-positivismo” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.640). Essa autora aponta que, apesar de proporem suas sistematizações sobre o estudo de caso em bases epistemológicas diferentes, “esses autores estão de acordo sobre algumas questões essenciais” (Idem). Neste sentido, entre as questões em que concordam, ambos os autores compreendem que esta metodologia não se restringe a um único caso, podendo tratar de casos coletivos. De acordo com Alves-Mazzotti (2006), em referência a Stake, no estudo de caso coletivo,

[...] o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

Por conseguinte, tendo em vista a delimitação apresentada, esta pesquisa pretendeu a realização de um estudo de caso coletivo. Diferentemente da com-

posição de uma amostra, o estudo de caso coletivo prevê que “[c]ada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação” (YIN, 2001, p. 68). Segundo Yin (2001), cada caso deve ser cuidadosamente selecionado na tentativa de prever resultados semelhantes ou produzir resultados contrastantes. Para esse autor,

Projetos de casos múltiplos possuem vantagens e desvantagens distintas em comparação aos projetos de caso único. As provas resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como sendo mais robusto (Herriott & Firestone, 1983). Ao mesmo tempo, o fundamento lógico para projetos de caso único, em geral, não pode ser satisfeito por casos múltiplos. É provável que o caso raro ou incomum, o caso crítico e o caso revelador impliquem apenas em casos únicos, por definição. Também, a condução de um estudo de casos múltiplos pode exigir tempo e amplos recursos além daqueles que um estudante ou um pesquisador de pesquisa independente possuem (YIN, 2001, p. 68).

Mesmo diante dos desafios impostos por essas escolhas, os caminhos percorridos ao longo da investigação proporcionaram o contato com diferentes experiências e permitiram a exposição a variadas construções curriculares. Esse percurso também possibilitou compreender a pertinência de cada curso para a composição de uma visão panorâmica, percebendo-se que: (1) em separado, revelam singularidades intrínsecas a respeito de como, nos cursos de especialização, o currículo foi moldado e colocado em ação (SACRISTÁN, 2017) e (2) em conjunto evidenciam conhecimentos curriculares e visões de docência construídos a partir dessas experiências, replicados para centenas de estudantes/professores.

A partir do contato com as coordenadoras¹⁴, também emergiu a necessidade de ouvir os professores dos cursos. No entanto, diante do grande quantitativo de professores, somada à dispersão espacial, a entrevista não se mostrou a estratégia mais adequada. Por isso, acreditamos que o questionário se constituiu no melhor instrumento para essa etapa – uma vez que prevê que as perguntas sejam respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2012). Neste intuito, foi elaborado um questionário¹⁵, com perguntas abertas e fechadas, por meio da plataforma *Google Formulários*.

Em sintonia com os pressupostos advindos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, a amostra construída foi constituída por “amostragem não probabilística intencional” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 37-38), a qual não tem pretensão de gerar estatísticas, mas sim conhecer melhor um determinado grupo ou

14 A fim de preservar a identidade das entrevistadas foram utilizados pseudônimos em referência à grandes mulheres brasileiras: Nísia Floresta, Ivone Lara, Cora Coralina, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti.

15 O modelo desse questionário encontra-se nos apêndices da tese que deu origem a este livro.

fenômeno. Inicialmente, o questionário foi enviado para todos os professores¹⁶, mencionados nos relatórios e documentos sobre os cursos, totalizando um universo de 71 docentes. Desse montante, 16 professores retornaram dizendo não terem participado do curso ou que não se lembravam do curso e por isso foram retirados da amostra, totalizando assim uma amostragem de 55 professores.

O questionário ficou aberto para o preenchimento entre os meses de julho e setembro de 2018, tendo contado com 15 respondentes. Diante das características dos cursos e do fator temporal – tanto pela curta duração dos cursos, quanto pelo tempo transcorrido desde a sua realização – esse foi um retorno julgado positivo, pois “[e]m média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 86), o que indica que tivemos um retorno dentro da média prevista.

Conforme sinaliza Alves-Mazzotti (2006, p. 648), “estudos de caso não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados”. Assim, na tentativa de atender a essa complexidade e diante das características dos casos pesquisados, a etapa da coleta de dados fez uso de três fontes principais: (1) os documentos gerais e específicos sobre as especializações; (2) a entrevista com as coordenadoras e (3) o questionário com os professores.

Uma vez terminada essa fase, teve início o tratamento e a análise dos dados encontrados. Nesse processo, entendemos que:

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 45)

Dessa forma, a partir dos documentos do curso, realizamos a análise documental, identificando os pontos mais relevantes encontrados nesses textos e procurando estabelecer algumas relações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; OLIVEIRA, 2007). A partir dos dados coletados por meio das entrevistas e questionários adotamos como caminho metodológico a análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (1977) e definida como:

16 A este respeito destacamos que neste total também estão incluídas aquelas coordenadoras que assumiram a função de docentes nos cursos. Compreendemos que as visões que apresentam na posição de coordenação e de docência são próximas, mas substancialmente diferentes e por isso podem ser aprendidas por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados. Observamos ainda que todos os e-mails foram obtidos através da sua disponibilização pública, nas páginas oficiais dos Programas de Pós-Graduação ou em sites das universidades.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com Bardin (1977), existem diferentes formas para analisar os conteúdos dos materiais de pesquisa. Nesse sentido, “a análise do conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise léxica)” (BARDIN, 1977, p. 34). Para o tratamento e a análise dos dados obtidos com as entrevistas e questionários foram adotados os procedimentos da análise temática (BARDIN, 1977; MINAYO; GOMES, 2000). Ressaltamos que a escolha da análise de conteúdo nos questionários deveu-se ao fato de este ser composto em sua maioria por perguntas abertas. Assim, segundo Bardin (1997, p. 59), essa metodologia “[...] direciona-se à contagem da frequência das unidades de significação, como definidoras do caráter do discurso. A presença de determinados temas pode assim denotar os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso”.

Desta forma, seguindo as indicações apresentadas, procuramos construir a análise a partir de quatro etapas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos e (4) a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

Ressaltamos que as categorias construídas por meio da análise de conteúdo tiveram como referencial as ideias e autores discutidos nos pressupostos teóricos desta pesquisa. Neste sentido, destacamos que teoricamente as categorias e suas análises transitaram em torno de três grandes temas: Formação de professores, Currículo e Educação integral e Tempo integral.

Nas análises em torno do currículo, os autores escolhidos situam-se entre as teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 2011). Assim como nas teorias pós-críticas, partimos da premissa de que o currículo é construído na interação entre a macro e a microestrutura e que nessa construção estão envolvidas questões políticas, sociais, econômicas, culturais, mas também questões de poder, de gênero, raça, entre outras. Acreditamos que o currículo é construído e significado por pessoas. Por isso, nos casos pesquisados, ainda que esses currículos tenham sofrido influências no plano das políticas macroeconômicas, a reboque do PME, uma vez que essa política chegou às universidades foi ressignificada por aqueles professores e professoras que assumiram a tarefa de “colocar em ação” o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2017).

No entanto, esta pesquisa também sofreu influências de algumas perspectivas que se aproximam mais das teorias críticas, uma vez que as questões de

classe, as desigualdades econômicas e sociais e as políticas de Estado permanecem influenciando tanto a formulação curricular da educação básica e, portanto, das escolas de tempo integral, quanto a formação continuada de professores articulada pelas universidades.

Assim, mesmo cientes do “risco” dessa dupla influência, esperamos que os autores selecionados e as ideias que desenvolvem sejam pertinentes às análises almejadas. A partir dessa tentativa de diálogo, os autores trazidos no capítulo teórico, embora não pertençam necessariamente à mesma corrente teórica ou defendam os mesmos pressupostos, tampouco apresentam princípios que possam entrar em choque uns com outros – procuramos ter o cuidado em selecionar ideias que, mesmo de origens diferentes, puderam conversar entre si na construção dos objetivos desta pesquisa.

Para as análises relacionadas ao processo de formação continuada, os autores escolhidos estão inseridos em um contexto de estudos que busca contribuir para a valorização do professor, seus saberes e sua profissionalização (NUNES, 2001; ALVES, 2007). Segundo Nunes (2001) e Alves (2007), esses estudos ganharam folego nas décadas de 1980 e 1990, com autores como Tardif (2013), Schulman (2014) e Nóvoa (1997) e “[...] possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes” (ALVES, 2007, p. 265).

Sobre as análises acerca dos temas da educação integral e do tempo integral, nos apoiamos em autores contemporâneos que vêm discutindo o seu desenvolvimento nas histórias, políticas e práticas que envolvem as escolas públicas. Ainda que a leitura de textos de Anísio Teixeira (1959, 1967) e Darcy Ribeiro (1986) tenha sido realizada, optamos em nossas análises por autores e pesquisas que discutem esses temas no contexto contemporâneo (BRANCO, 2012; CAVALIERE, 2009, 2014; COELHO, 2002, 2009, MAURÍCIO, 2009). Como o PME está inserido em um cenário recente, acreditamos que essas escolhas colaboram para a compreensão acerca das concepções, políticas e estruturas curriculares que podem embasar as propostas de escola de tempo integral no contexto atual.

Uma vez categorizadas e analisadas as três fontes de dados – documentos, entrevistas e questionários –, realizamos uma última análise, procurando convergir os achados de pesquisa, por meio da triangulação dos dados (YIN, 2001). Diante dos resultados advindos da análise de conteúdo – realizada nos questionários e entrevistas – e da análise documental – realizada nos documentos orientadores do PME e nos documentos relativos às quatro especializações – compreendemos que “[...] a triangulação também serve para clarificar signi-

ficados pela identificação das diferentes maneiras pelas quais um caso é visto” (ZAPPELLIN; FEUERSCHITTE, 2015, p. 246).

Destarte, com o objetivo de analisar os conhecimentos curriculares desenvolvidos e as visões de docência encontradas nos cursos de especialização em educação integral, esta pesquisa está organizada em três partes principais: (1) a primeira, composta pelas revisões teóricas acerca (a) da docência e da formação de professores, (b) da formação de professores para a educação integral e o tempo integral, e (c) do campo do currículo e dos conhecimentos docentes; (2) a segunda, que apresenta os dados sobre o campo empírico, trazendo o resultado do levantamento dos cursos e (3) a terceira, que se dedica aos conhecimentos curriculares e às visões de docência identificados, procurando estabelecer algumas análises e relações. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais, construídas a partir dos achados da pesquisa mais importantes.

Apresentadas as escolhas e percursos metodológicos, procuramos avançar com essa investigação na busca por identificar a lacuna de conhecimento sobre a qual se assenta a originalidade e pertinência desta pesquisa. Para isso são apresentados o resultado dos levantamentos realizados no Catálogo de teses e dissertações da Capes e nos bancos de dados *Google acadêmico* e *Scielo*.

1.5. Revisão de literatura

Esta revisão foi desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 e buscou em importantes bancos de dados,¹⁷ na área da Educação, a produção sobre os temas: educação integral, tempo integral, docência, formação docente, currículo e conhecimentos docentes. Em todos os bancos consultados, a pesquisa orientou-se pelos seguintes recortes: (1) pesquisas produzidas na área da educação e (2) no período de 1998 a 2017.¹⁸ Cabe destacar que foram incluídos os programas de

17 Os bancos de dados consultados foram: *Catálogo de teses e dissertações da Capes*, *Scielo* e *Google Acadêmico*. Ressaltamos que, durante o período de doutorado sanduíche, na Universidade do Minho/Portugal, também pesquisamos em bases internacionais como: *B-on* (Biblioteca do conhecimento on-line), *RCAAP* (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal), *Web of science*, além do *Repositório da Universidade do Minho*. No entanto, optamos por não incluir os achados dessas buscas da nossa revisão de literatura, pois (1) grande parte desses achados tratavam sobre o contexto brasileiro e desta forma também apareceram nas bases de dados mencionadas anteriormente e (2) aquelas pesquisas encontradas que indicavam um cenário internacional não tratavam especificamente da formação do professor. Assim, uma vez que esta pesquisa trata de um contexto especificamente nacional, optamos por trabalhar com os achados dessas revisões em um outro momento. Por fim, destacamos que foram encontradas duas teses recentes (ABDULMASSIH, 2015; BITTENCOURT, 2017) sobre o PME e o programa português Escola a Tempo Inteiro, que cumprem bem o papel de apresentar esta revisão de literatura internacional e podem ser consultadas por aqueles que queiram acessar esta informação.

18 Este período foi escolhido a fim de abarcar em duas décadas a evolução das pesquisas sobre as escolas de tempo integral, desde as experiências das “Escolas Parques” (TEIXEIRA, 1959) e dos CIEPs (RIBEIRO,

mestrado profissional, por estes serem, muitas vezes, oferecidos aos professores em exercício. Em seguida, procuramos sintetizar os principais achados dessas pesquisas.

1.5.1. Resultado da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Foram pesquisadas, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os trabalhos que tivessem como eixos centrais os temas *tempo integral* e *educação integral*. Isto porque é dentro desses temas que nos interessa conhecer o desenvolvimento das pesquisas sobre docência, formação de professores, currículo e conhecimentos docentes. Remetendo ao título deste livro, buscamos por formações e conhecimentos voltados especificamente ao docente que trabalha nas escolas em tempo integral, utilizando os descritores (1) “educação integral”; (2) “tempo integral” e (3) “Programa Mais Educação” – este último incluído em virtude da inserção dos cursos de especialização nesse Programa.

Ao realizar consultas com esses descritores na plataforma da Capes, percebemos que os resultados foram altos e que na última atualização da plataforma o quantitativo de teses e dissertações sobre esses temas foi representativo.¹⁹ Assim, procuramos sistematizar, nas tabelas e gráficos a seguir, os principais achados desta revisão, dando início pelos resultados encontrados a partir do descritor “educação integral”.

1986), até, mais recentemente, às experiências relacionadas ao PME.

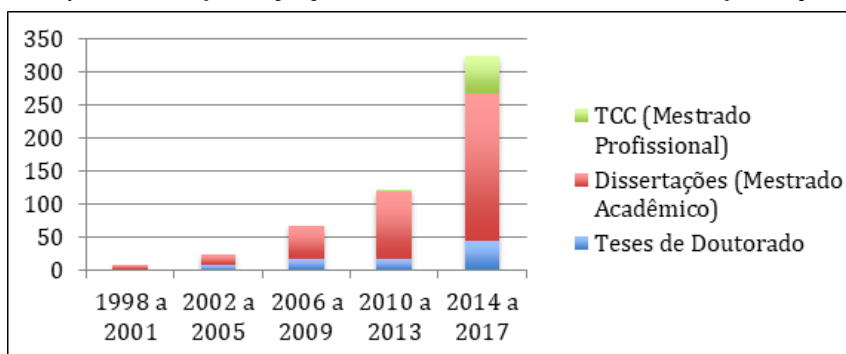
19 Ressaltamos que nesta pesquisa o período consultado pretendido, de 1998 a 2017, é maior do que o disponibilizado pela Capes, que em alguns casos inclui na consulta a opção até 2017, mas em outros só até 2016. Por isso, no Catálogo de teses e dissertações da Capes o período desta pesquisa foi de 1998 até 2016/2017.

Tabela 01 - Trabalhos de Cursos *Stricto Sensu* com o descritor “educação integral”

	Trabalhos de Cursos <i>Stricto Sensu</i> com o descritor “educação integral”				
Tipo/Período	1998 a 2001	2002 a 2005	2006 a 2009	2010 a 2013	2014 a 2017
Teses de Doutorado	1	7	17	16	44
Dissertações (Mestrado Acadêmico)	6	17	50	104	223
TCC (Mestrado Profissional)	0	0	0	2	56
Total	7	24	67	122	323

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 01 - Evolução das pesquisas de mestrado e doutorado sobre “Educação Integral”



Fonte: Elaboração própria

Conforme pode ser visto na tabela 01, ao pesquisar o descritor “educação integral” foram localizadas 543 pesquisas, sendo 400 dissertações de mestrado, 58 pesquisas de mestrado profissional e 85 teses de doutorado. De início, é evidente o significativo aumento no número de pesquisas nos últimos anos. De 1998 a 2013 – penúltimo ano em que a plataforma da Capes foi atualizada – foram

produzidas 220 pesquisas, sendo 179 de mestrado e 41 de doutorado. Já a partir da nova atualização, incluindo o ano de 2017, esse quantitativo saltou para 323 pesquisas. Assim, conforme podemos observar no gráfico 01, de 2014 a 2017, esse número chegou perto de dobrar.

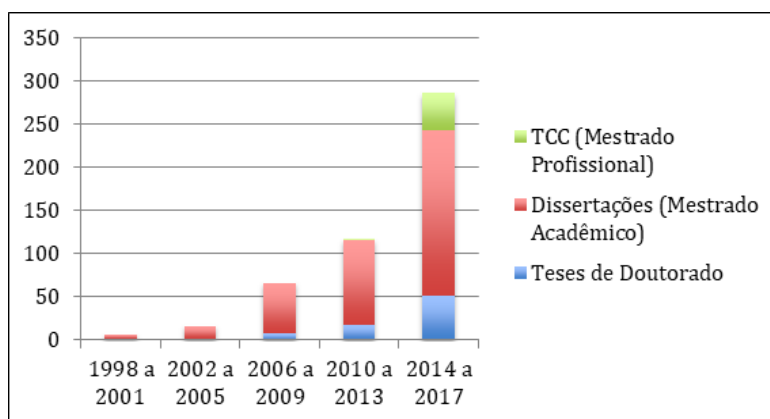
Seguindo com a pesquisa, o descritor “tempo integral” apresentou o seguinte resultado:

Tabela 02 - Trabalhos de Cursos Stricto Sensu com o descritor “tempo integral”

	Trabalhos de Cursos <i>Stricto Sensu</i> com o descritor “tempo integral”				
Tipo/Período	1998 a 2001	2002 a 2005	2006 a 2009	2010 a 2013	2014 a 2017
Teses de Doutorado	2	2	8	17	51
Dissertações (Mestrado Acadêmico)	5	14	58	98	191
TCC (Mestrado Profissional)	0	0	0	3	44
Subtotal Calculado	7	16	66	118	286

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 02 - Evolução das pesquisas de mestrado e doutorado sobre “Tempo Integral”



Fonte: Elaboração própria

Ao pesquisarmos o descritor “tempo integral”, o resultado foi de 493 pesquisas. Destas, 366 foram dissertações, 47 trabalhos de mestrado profissional e 80 teses de doutorado. Novamente, o aumento do número de pesquisas nos últimos anos foi impressionante, pois em 14 anos, no período de 1999 a 2013, foram produzidas 207 pesquisas, e nos últimos quatro anos, de 2014 a 2017, foram registradas 286 pesquisas. Observa-se no gráfico 02 que os cursos de mestrado foram os principais responsáveis por este grande aumento, sendo este endossado, recentemente, pelos cursos de mestrado profissional – o que também pôde ser estendido para os resultados obtidos com os outros descritores.

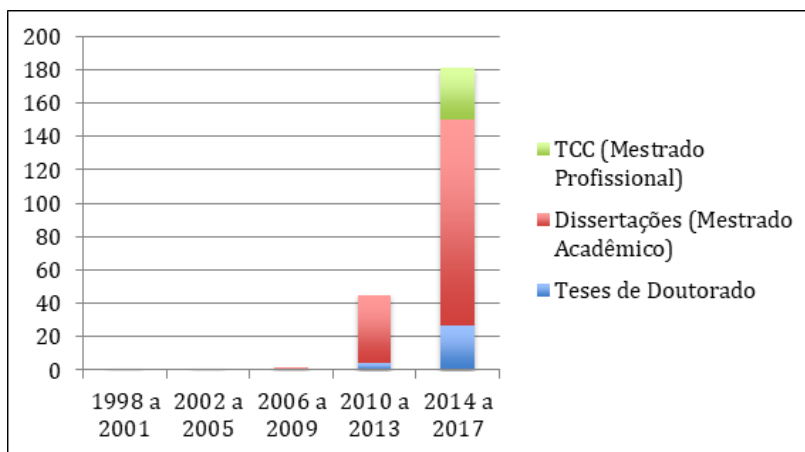
Por fim, a pesquisa com o descritor “Programa Mais Educação” indicou os seguintes resultados:

Tabela 03 - Trabalhos de Cursos Stricto Sensu com o descritor “Programa Mais Educação”

Trabalhos de Cursos Stricto Sensu com o descritor “Programa Mais Educação”					
Período	1998 a 2001	2002 a 2005	2006 a 2009	2010 a 2013	2014 a 2017
Teses de Doutorado	0	0	0	4	27
Dissertações (Mestrado Acadêmico)	0	0	2	41	123
TCC (Mestrado Profissional)	0	0	0	0	31
Subtotal Calculado	0	0	2	45	181

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 03 - Evolução das pesquisas de mestrado e doutorado sobre “Programa Mais Educação”



Fonte: Elaboração própria

A pesquisa do descritor “Programa Mais Educação” resultou em um quantitativo um pouco menor – devido ao recorte temporal mais curto –, mas igualmente expressivo, de 228 pesquisas. Dessas, a grande maioria foi de dissertações de mestrado. Esse descritor apresentou como peculiaridade um tempo de existência mais recente. Isto porque o PME foi instituído no ano de 2007 e, portanto, esse resultado encontra-se atrelado à data de início do Programa.

Novamente o quantitativo de pesquisas desenvolvidas desde a última atualização do catálogo da Capes chama a atenção. No último quadriênio foram produzidas 181 pesquisas, de um total de 228 pesquisas em nove anos. Ou seja, conforme observado no gráfico 03, entre os anos de 2014 e 2017, houve um aumento de mais de 385% no quantitativo de pesquisas sobre esse Programa, evidenciando um crescente interesse na produção acadêmica.

Diante desses resultados e a fim de refinar a busca, foram acrescentados operadores booleanos, que relacionaram os descritores iniciais com os descritores (4) “formação de professores”, (5) “formação docente” e (6) “currículo”. Observamos que o descritor “conhecimentos docentes” não foi incluído nesta pesquisa por não resultar em nenhuma tese ou dissertação, ao ser combinado com os descritores iniciais²⁰. A partir dessas interseções os resultados foram:

²⁰ A fim de verificar a inexistência dessa conexão, pesquisamos o descritor “conhecimentos docentes”, separadamente, e dos 26 trabalhos que apareceram nenhum se voltou aos temas da educação integral ou do tempo integral.

Interseções com o descritor Educação Integral

A pesquisa do descritor (1) “educação integral” associado ao descritor (4) “formação de professores” resultou em 70 trabalhos, dentre os quais 56 de mestrado e 14 de doutorado. A leitura dos resumos desses trabalhos mostrou que, desse total, apenas 19 pesquisas estavam voltadas especificamente ao debate sobre os temas da educação integral e da formação de professores.

A pesquisa do descritor (1) “educação integral” associada ao descritor (5) “formação docente” resultou em 38 trabalhos, dentre os quais 32 de mestrado e seis de doutorado. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, verificamos que desse total, somente 12 pesquisas giravam em torno dos temas da educação integral e da formação docente.

A pesquisa do descritor (1) “educação integral” associada ao descritor (6) “currículo” resultou em 88 trabalhos, dentre os quais 67 de mestrado e 21 de doutorado. A leitura dos resumos desses trabalhos indicou que deste total, nove tratavam especificamente sobre os temas da educação integral e do currículo. Dessas interseções, destaca-se que de um total de 196, apenas 40 trabalhos tratavam de forma central os descritores pesquisados.

Interseções com o descritor Tempo Integral

Ao pesquisar o descritor (2) “tempo integral” em associação ao descritor (4) “formação de professores”, encontramos 62 trabalhos, sendo 56 de mestrado e seis de doutorado. A leitura dos resumos desses trabalhos mostrou que, desse total, apenas 18 pesquisas estavam voltadas aos temas do tempo integral e da formação de professores.

A busca do descritor (2) “tempo integral” associada ao descritor (5) “formação docente” resultou em 34 trabalhos, dentre os quais 31 de mestrado e três de doutorado. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, verificamos que desse total, foram encontradas 12 pesquisas que giravam em torno dos temas do tempo integral e da formação docente.

Já o descritor (2) “tempo integral” ao ser associado ao descritor (6) “currículo” resultou em 83 trabalhos, dentre os quais 70 de mestrado e 13 de doutorado. A leitura dos resumos desses trabalhos indicou que deste total, nove versavam especificamente sobre os temas do tempo integral e do currículo. Dessas interseções, destaca-se que de um total de 179 resultados, somente 39 tratavam especificamente sobre os descritores pesquisados.

Interseções com o descritor Programa Mais Educação

A pesquisa do descritor (3) “Programa Mais Educação” associado ao descritor (4) “formação de professores”, revelou 28 trabalhos, sendo 22 de mestrado e seis de doutorado. A leitura dos resumos desses trabalhos mostrou que, desse total, apenas três pesquisas estavam voltadas ao PME e à formação de professores.

O descritor (3) “Programa Mais Educação” associado ao descritor (5) “formação docente” resultou em dez trabalhos, dentre os quais nove de mestrado e um de doutorado. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, verificamos que desse total, apenas cinco pesquisas giravam em torno do PME e da formação docente.

Buscando o descritor (3) “Programa Mais Educação” em associação ao descritor (6) “currículo”, encontramos 34 pesquisas, das quais 27 eram de mestrado e sete de doutorado. Dessas, apenas quatro tratavam especificamente sobre o PME e o currículo de formação docente.²¹ Dessas interseções, apenas 12 de 72 resultados tratavam especificamente sobre os descritores pesquisados.

A fim de melhor visualizar o resultado dessas buscas, construímos a tabela a seguir:

Tabela 04 - Resultado de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

	Formação de Professores			Formação docente			Currículo		
	Tema é central	Tema é periférico	total	Tema é central	Tema é periférico	total	Tema é central	Tema é periférico	total
Educação Integral	19	51	70	12	26	38	9	79	88
Tempo Integral	18	44	62	12	24	34	9	74	83
Programa Mais Educação	3	25	28	5	5	10	4	30	34

Fonte: Elaboração própria

²¹ Desse montante, descartamos aquelas pesquisas que se dedicaram às interseções entre currículo e PME na escola ou na educação básica, por não ser este o nosso foco.

Desse total, nos concentramos somente naquelas pesquisas que trataram especificamente sobre os temas investigados. No entanto, muitas apareceram em diferentes cruzamentos e por isso retiramos as que se repetiram. Desta forma, no total, foram encontradas 42 pesquisas, sendo sete teses e 35 dissertações. A partir desse resultado, optamos por incluir mais dois trabalhos que não apareceram nestas 42 pesquisas, mas que haviam sido encontrados em outras buscas no catálogo de teses da Capes. Esses trabalhos foram organizados no quadro seguinte.

Quadro 01 - Pesquisas adicionadas.

Título	Tipo	Instituição	Ano
O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu -Paraná	Doutorado	Universidade Federal do Paraná	2009
A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2014

Fonte: Elaboração própria

Com essas inserções, ao todo foram selecionadas 44 pesquisas, dentre as quais oito teses e 35 dissertações. A partir dessa seleção, relemos os resumos de cada pesquisa e percebemos que elas se organizaram em torno de dois temas centrais: o trabalho docente e a formação docente. Certamente, esses temas são complementares e na maioria das pesquisas ambos aparecem. Mas, a fim de organizar esses dados, optamos por dividi-los conforme a sua maior incidência em cada trabalho. Assim, seguem os achados desta pesquisa organizados em dois quadros.

Quadro 02 - Teses e dissertações sobre trabalho docente

Título	Tipo	Instituição	Ano
Educação integral e prática docente	Doutorado	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	2006
Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau-SC	Mestrado	Universidade do Vale do Itajaí	2007
Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2008
Escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos	Mestrado	Universidade Metodista De São Paulo	2009
“Oficina hora da leitura” na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2011
As artes de <i>saber fazer</i> em uma escola de educação em tempo integral	Doutorado	Universidade Federal de Juiz de Fora	2012
Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores	Mestrado	Universidade Estadual De Campinas	2012
Compondo a docência: os discursos contemporâneos que constituem o professor na perspectiva da Educação Integral	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
A questão da qualidade em escolas estaduais de tempo integral de Campinas: o olhar dos profissionais das oficinas curriculares	Mestrado	Pontificia Universidade Católica de Campinas	2013
A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina	2013
A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul	Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2014

Programa Mais Educação: Investigando sentidos produzidos por coordenadoras acerca de um programa de educação integral	Mestrado	Centro Universitário FIEO	2014
A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI	Doutorado	Universidade Federal do Piauí	2014
A prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integrada	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2015
O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual	Mestrado	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2015
Desafios do ingresso e permanência dos professores no Programa de Educação Integral de Pernambuco	Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	2015
A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação	Mestrado	Universidade Católica de São Paulo	2015
Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR: representações de professores e gestores	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2016
Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2016
A Racionalidade pedagógica do professor de Escola de Tempo Integral e sua interface com o currículo	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2016

Fonte: Elaboração própria

Quadro 03 - Teses e dissertações sobre formação docente

Título	Tipo	Instituição	Ano
Formação de professores e valores éticos na perspectiva da educação integral	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2002
A construção dos CIEPs e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas	2009
O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu -Paraná	Doutorado	Universidade Federal do Paraná	2009
Coerência formativa: o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da formação integral de discentes em um curso de pedagogia	Mestrado	Fundação Visconde de Cairu	2009
Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2011
Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente	Doutorado	Universidade de Brasília	2012
Processos Formativos do Incentivador da Leitura em Nova Iguaçu: Experiências de Educação (em tempo) Integral	Doutorado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Mestrado	Universidade de Brasília	2012
A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral: expectativas e dilemas	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco	2013
A escola de Tempo integral e a formação de professores/as: investigando caminhos no Programa Escolas do Amanhã	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014

A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente	Mestrado	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2014
As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2014
Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2015
Formação de professores numa perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra	Mestrado	Universidade Federal da Bahia	2015
As tessituras da formação continuada para uma educação integral: com a palavra os professores	Mestrado	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2015
Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral	Mestrado	Universidade Federal do Oeste do Pará	2015
As EEEP'S no Ceará: gestão para resultados e formação de professores	Mestrado	Universidade Estadual do Ceará	2015
Formação de professores indígenas e educação integral no processo ensino aprendizagem	Mestrado	Universidade Comunitária da Região de Chapéco	2016
Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de horário integral: o caso do Colégio Estadual Julia Kubitschek (CEJK)	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016
Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA	Mestrado	Universidade Federal do Maranhão	2016

A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios	Mestrado	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente	2016
A formação continuada em serviço dos professores da educação infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco	2016
Política curricular para a educação integral: formação de professores no Brasil e em Portugal	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	2017

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista esses dois grandes eixos temáticos de pesquisa, optamos nesta revisão por nos dedicarmos somente ao segundo grupo de pesquisa. De acordo com o quadro 3, foram encontrados 24 trabalhos que se dedicaram especificamente aos temas: *formação docente*, *tempo integral*, *educação integral* e *Programa Mais Educação*. Desses, cinco foram de doutorado e 19 de mestrado. Realizamos uma leitura inicial, mais exploratória, de cada trabalho e desse total foi feita uma outra seleção, com aquelas pesquisas que mais aprofundaram a discussão sobre esses temas.

Assim, a partir da leitura inicial desses 24 trabalhos, selecionamos 16 para uma leitura pormenorizada. Esses trabalhos foram organizados no quadro seguinte.

Quadro 04 - Seleção de pesquisas sobre Formação de Professores/ Educação integral/Tempo integral

Título	Tipo	Instituição	Ano
A construção dos CIEPs e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas	2009
O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu -Paraná	Doutorado	Universidade Federal do Paraná	2009

Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2011
Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente	Doutorado	Universidade de Brasília	2012
O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Mestrado	Universidade de Brasília	2012
A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral: expectativas e dilemas	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco	2013
A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente	Mestrado	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2014
As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral	Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2014
Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica	Mestrado	Universidade Federal do Piauí	2015
Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral	Mestrado	Universidade Federal do Oeste do Pará	2015
Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de horário integral: o caso do Colégio Estadual Julia Kubitschek (CEJK)	Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016
Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA	Mestrado	Universidade Federal do Maranhão	2016

A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios	Mestrado	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente	2016
A formação continuada em serviço dos professores da educação infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS	Mestrado	Universidade Católica Dom Bosco	2016
Política curricular para a educação integral: formação de professores no Brasil e em Portugal	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul	2017

Fonte: Elaboração própria

A partir da leitura dessas pesquisas constatamos que, desde a criação do Programa Mais Educação – e seus desdobramentos em programas estaduais e municipais –, a formação docente para as escolas em tempo integral vem se configurando em foco de interesse de pesquisadores em diferentes as regiões do Brasil. Simultaneamente ao fortalecimento do tempo integral nas políticas educacionais, a figura do professor, suas condições de trabalho e formação, vêm se configurando como pontos centrais de interesse para a reflexão acerca dessas políticas – e, desta forma, ocupando um espaço crescente nas pesquisas acadêmicas.

Percebe-se também que, à medida que os programas de escolas de tempo integral vão sendo desenvolvidos, a formação de seus profissionais aparece como uma demanda a ser atendida. Assim sendo, estados e municípios que ofereceram formação docente sobre os temas da educação integral e do tempo integral estão sendo pesquisados nos mais diferentes contextos e segmentos.

Exemplos disso são as dissertações de Withers (2011), Melo (2013), Macena (2014), Gomes (2014), Moura (2015), Mussato (2015), Carvalho (2016), Almeida (2016), Silva (2016) e Bernardes (2016) e as teses de Branco (2009) e Silva (2009). Por meio dessas pesquisas, temos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as experiências de formação docente no estado do Piauí e nos municípios de Mesquita/RJ, Rio de Janeiro/RJ, Campo Grande/MS, Araçatuba/SP, São José do Ribamar/MA, Uberaba/MG, Curitiba/PR e Porecatu/PR.

Observa-se que – com exceção da pesquisa de Silva (2009), sobre a formação continuada desenvolvida ao longo da experiência dos CIEPs – essas pesquisas apontam para um horizonte de crescimento de experiências de formação continuada associadas à agenda da educação em tempo integral dos Governos federal, estadual e municipal.

Percebemos nessas pesquisas que, à medida que o tempo integral foi se tornando uma realidade em muitos estados e municípios, foi crescendo o número de profissionais que entraram em contato com esse tipo de escola; aumentando as demandas e ofertas de formações continuadas que “familiarizassem” os professores com esse universo. Desta forma, o que esses estudos evidenciam é que as formações investigadas foram valorizadas pelos professores que delas participaram, que reconheceram suas falhas mas, mesmo assim, as consideraram necessárias.

Tanto as problemáticas apresentadas – em sua maioria relacionadas às condições de trabalho, à falta de adequação dos cursos às expectativas e realidades dos professores e a baixa frequência dos cursos – quanto as potencialidades – como a construção de um senso crítico por parte do professor sobre a ampliação do tempo escolar e alargamento de sua formação acadêmica – reforçaram a importância da inserção desses temas na formação do professor – principalmente para o professor que está trabalhando nas escolas de tempo integral.

Na seleção apresentada no quadro 04, destacamos que foram contemplados todos os segmentos da educação básica. A formação dos professores que trabalham em escolas de educação infantil em tempo integral foi tema da dissertação de Bernardes (2016). O ensino fundamental foi o segmento mais contemplado, totalizando nove trabalhos. Já o ensino médio foi foco das investigações desenvolvidas por Moura (2015) e Carvalho (2016).

Enquanto a maioria das pesquisas se dedicou às experiências de formação continuada oferecidas fora da escola, outras se dedicaram a pesquisar aquelas oferecidas nas próprias escolas.

Esses estudos revelam ainda que as formações pesquisadas foram oferecidas, em sua maioria, pelas secretarias de educação a partir de ações mais ou menos sistematizadas de formação continuada – confirmando que o poder público se mantém como um dos vértices do triângulo da formação docente (SARTI, 2012).

Especificamente sobre as formações oferecidas por universidades, encontramos apenas duas pesquisas: (1) a dissertação de Mussato (2015), sobre a percepção dos professores/alunos do Curso de Aperfeiçoamento Educação Integral: expressões verbais e corporais, oferecido pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro; (2) e a tese de Bittencourt (2017), sobre as políticas curriculares para a formação de professores nas experiências de escola de tempo integral no Brasil e em Portugal.

Entre essas pesquisas, aquela que mais se aproximou de nossa investigação foi a de Bittencourt (2017). Em sua tese, encontramos um estudo sobre as perspectivas curriculares que envolvem a oferta dos cursos de especialização e de

aperfeiçoamento que foram oferecidos pelas universidades federais. Ao analisar os projetos desses cursos e entrevistar alguns professores egressos, Bittencourt observa a existência de uma agenda internacional voltada para a ideia de qualidade e equidade. A partir de sua pesquisa, são identificadas algumas limitações relacionadas a esses cursos e a importância dos saberes universitários e escolares dialogarem com os saberes comunitários e da prática docente.

A leitura das teses e dissertações selecionadas revela que o interesse sobre os professores da educação básica e sobre suas necessidades formativas vem crescendo e se fortalecendo entre as pesquisas de pós-graduação, o que vem ao encontro do que Bittencourt (2017) conclui em sua tese: a formação continuada deve partir da escola e servir à escola. Desse modo, essas pesquisas indicam um rico panorama sobre os professores que trabalham em escolas em tempo integral e aquilo que vivem, pensam, produzem e almejam sobre sua formação e seu trabalho. Em suma, o que se percebe é que essas pesquisas têm contribuído para a construção de um corpo de conhecimentos empíricos sobre o professor da escola em tempo integral e as formações que receberam (ou a ausência delas) para o exercício profissional.

No entanto, considerando que essas formações foram e são feitas por muitas mãos, dentre as quais as dos formadores, ressaltamos que esses também estão imbricados nesses processos educativos. Ainda que o professor da Educação Básica ocupe um lugar de protagonismo na sua formação e na de futuros professores, sua formação também acontece em interação com o professor do Ensino Superior. Desta forma, consideramos que a participação desse último é estruturante nos processos de formação continuada e, portanto, merece atenção especial. Por fim, destacamos que não foram localizadas pesquisas que se debruçassem especificamente sobre: (1) a perspectiva dos professores universitários, responsáveis por compor e desenvolver esses cursos e ainda sobre (2) os conhecimentos curriculares selecionados e desenvolvidos nessas formações.

1.5.2. Resultados da pesquisa em artigos publicados em Anais de Congressos e Periódicos

Este levantamento se dividiu em duas etapas: (1) a primeira, em que procuramos artigos em anais de congressos e seminários relacionados aos temas da educação integral e do tempo integral, e (2) a segunda, em que procuramos artigos e trabalhos indexados nos bancos de dados *SciELO* e *Google acadêmico*.

Na primeira etapa, observamos que esses seminários têm sido organizados por instituições de diferentes naturezas, como secretarias estaduais e muni-

cipais de educação, fundações e universidades. Para esta pesquisa nos detivemos nos eventos desenvolvidos pelas universidades²², chegando a dois seminários recentes, que contaram com publicação de trabalhos em anais de congressos, registrados com ISBN Os eventos foram o “II Seminário Educação Integral e Tempo Integral”, realizado em 2012 e organizado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o “I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos”, realizado em 2015 e organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, a partir da pesquisa nos dossiês e anais de pesquisa mencionados, chegamos a um total de 17 trabalhos, sobre a docência e sua formação nas/para as escolas de tempo integral. Esses trabalhos foram:

Quadro 05 - Relação de trabalhos publicados em anais de congressos e dossiês

Título do Artigo	Autor	Ano	Suporte
CIEP - Escola de formação de professores	Ana Maria Monteiro	2009	Em aberto 80
A configuração do trabalho docente na escola em tempo integral	Erika Christina Gomes de Almeida	2012	Anais do II Seminário de Educação Integral e Tempo Integral/ UNIRIO
A formação dos agentes culturais que desenvolvem atividades educativas no Programa Escola Integrada da prefeitura municipal de Belo Horizonte	Juarez Dayrell et al.	2012	Anais do II Seminário Educação Integral e Tempo Integral/UNIRIO
Em busca de falas de professores(as) sobre a escola de tempo integral na imprensa escrita: o caso dos CIEPs	Nailda Marinho da Costa Bonato, Natacha Fernandes Cascon	2012	Anais do II Seminário Educação Integral e Tempo Integral/UNIRIO
Formação de professores para a educação integral: o aprender na educação integral	Verônica Branco	2012	Anais do II Seminário Educação Integral e Tempo Integral/UNIRIO
O Programa Mais Educação/ Mais Escola e os saberes profissionais na prática educativa em Duque de Caxias	Sheila Cristina Monteiro Matos	2012	Anais do II Seminário Educação Integral e Tempo Integral/UNIRIO

²² Optamos por nos deter às universidades, uma vez que é sobre elas que esta pesquisa se debruça.

Os professores que atuam em escolas de tempo integral têm experiências a narrar?	Mônica dos Santos Melo	2012	Anais do II Seminário Educação Integral e Tempo Integral/UNI-RIO
Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais	Juarez Dayrell, Saulo Geber	2015	Educação em Revista
“Afetar a cidade”: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos	Alexandre Mauricio Matiello	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
Educação integral e território: diálogos e sentidos da prática na formação de professores	Renata Greco de Oliveira, Eliene Nery Santan Enes, Thiago Martins Santos	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
Educação e(m) tempo integral: representações de professores e alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte	Iracema Campos Cusati, Sonia Terezinha de Sousa Penin	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
O cotidiano da escola de tempo integral: discutindo concepções e experiências da práxis docente	Anne Caroline Dou-rado et al.	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
A relação entre a universidade e as políticas de ampliação da jornada escolar	Natália Fraga Carvalhais Oliveira	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
Contextos possíveis da educação integral: a formação do sujeito como novo educador em arte	Cláudia Regina dos Anjos	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
A formação continuada de monitores do Programa Mais Educação: experiência em uma escola pública municipal	Kildria Vieira Alves Gigante Emilia Peixoto Vieira	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG

O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Jaime Ricardo Ferreira	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG
Curso de aperfeiçoamento de professores na educação integral: experiências e reflexões	Rita de Cássia de Souza, Flávia Russo Silva Paiva, Giovani Batista Ribas	2015	Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral/UFMG

Fonte: Elaboração própria

Na segunda etapa, realizamos a busca por artigos no *Scielo*, especialmente aqueles que foram publicados em revistas de educação e no *Google acadêmico*. Pesquisamos a partir da inserção dos descritores “educação integral” e “tempo integral” separadamente e depois combinando, através de operadores booleanos, com os descritores “docência” e “formação de professores”.

Como apresentado anteriormente, esses temas encontram-se em evidência nas pesquisas acadêmicas e confirmando esse cenário, foram encontrados nesta revisão cinco dossiês temáticos em revistas de relevo na área da educação: (1) “Em Aberto”, do Inep, de 2009; (2) “Em Aberto”, do Inep, de 2011; (3) “Educar em Revista”, da UFPR, em 2012; (4) “Educação em Revista”, da UFMG, de 2015 e (5) “Educação e Realidade”, da UFRGS, em 2016.

A partir dos resultados encontrados nessas duas plataformas, e excluindo aqueles trabalhos encontrados na etapa anterior, chegamos a 13 artigos:

Quadro 06 - Artigos sobre educação integral, tempo integral, docência e formação de professores, encontrados no Scielo e Google acadêmico

Título do artigo	Autor	Ano	Suporte
Profissionais da educação integral: que atores e que formação entram nesse jogo?	Maria Beatriz Pauperio Tilton	2008	Salto para o futuro
Grupos operativos na formação de professores em escola de tempo integral	Henriques Maimone, Eulália de Oliveira, Vânia Maria Vieira	2009	Revista Psicologia Escolar Educacional
Pesquisa-ação: um programa de formação continuada para professores alfabetizadores na educação integral	Veronica Branco	2010	Anais da Anped Sul
Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos Centros Integrados de Educação Pública	Lúcia Velloso Maurício	2012	Revista Educação Pública
Educação à distância na formação continuada de professores: curso de educação integral e integrada	Marta Pinheiro, Nuria Pons Vilardell Camas	2013	Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância
Educação integral e integrada: experiência na extensão universitária semipresencial	Nuria Pons Vilardell Camas, et al.	2013	Revista Acta Científica
A formação de professores para uma escola de tempo integral: um estudo de caso	Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho	2013	Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação
Formação docente e escola de tempo integral: Trabalho com Projetos e TIC	Neiva Solange da Silva Costa, Renata Portela Rinaldi	2014	Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores
A educação e trabalho: possibilidades para a educação integral e a formação politécnica	Marco Antônio de O. Gomes, et al.	2014	Revista HistedBR, on-line

Reflexões sobre a formação de professores articuladores de atividades de educação de tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul	Patrícia Pato dos Santos, Carla de Britto Ribeiro Carvalho, Dayse Centurion da Silva	2015	Anais do Seminário em Educação e Colóquio de Pesquisa
Formação de professores em Geografia: reflexões e indagações sobre educação integral, organização curricular por áreas do conhecimento e diversidade	Willian Simões	2015	Pesquisar – Revista de estudos e pesquisas em ensino de Geografia
O professor para escola de tempo integral	Leila Marlise Cavinato Karlinski, et al.	2015	XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL

Fonte: Elaboração própria

A partir do resultado das duas etapas desse levantamento, foi possível perceber que muitos desses trabalhos são derivados das teses e dissertações encontradas anteriormente. Outra parcela considerável é oriunda de experiências, seja na condição de formador ou de aluno, que alguns professores tiveram com esses cursos.

Nesse cenário, foi possível perceber, ainda, que os cursos de formação continuada que abordam esses temas estão sendo, cada vez mais, objeto de pesquisas. Uma das indicações é o número de trabalhos publicados em anais de congressos e seminários – que em geral são representativos sobre as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*. Também observamos que, mesmo timidamente, o destaque para a participação das universidades nessas formações aumentou. Assim, nesta busca encontramos novos trabalhos, como o artigo “Curso de aperfeiçoamento de professores na educação integral: experiências e reflexões” escrito por Souza, Paiva e Ribas (2015), sobre o curso oferecido pela Universidade Federal de Viçosa. No entanto, não foi localizado nenhum artigo que abordasse especificamente os cursos de especialização.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que os cursos oferecidos no âmbito do PME tornaram-se objeto de estudo para alguns de seus alunos. Desta forma, um dos aspectos observados foi que essas formações comportaram um duplo movimento na produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo

em que promoveram a construção de conhecimentos sobre os temas em questão, foram também objetos de pesquisa, sobre os quais se produziram conhecimentos.

Assim, em ambos os levantamentos, se observou que o fortalecimento das políticas de tempo integral, nos diferentes entes federativos, contribuiu para um aumento das pesquisas acadêmicas sobre os professores que trabalham nessas escolas e sobre as formações que esses profissionais possuem para exercer esse trabalho.

No entanto, observamos que, mesmo aqueles trabalhos que voltaram sua atenção às formações oferecidas pelas universidades, não tiveram como foco nem (1) o conhecimento curricular e nem (2) a participação dos formadores de professores nesses cursos, confirmando a originalidade do tema proposto nesta pesquisa.

De posse dos resultados destes levantamentos, destacamos que, se antes da implementação do PME a investigação sobre a integração entre os temas da formação de professores e das escolas de tempo integral era incipiente; após este Programa é possível observar que a pergunta “o que um professor deve saber para trabalhar em uma escola de tempo integral?” tem sido formulada por diferentes pesquisadores, em diferentes regiões do país. Da mesma forma, as tentativas de responder a essa questão têm vindo de diferentes vozes e espaços. No entanto, o que essas pesquisas indicam é que a elaboração de sua resposta não é tarefa fácil e ainda permanece em desenvolvimento.

Por isso, acreditamos que investigar as perspectivas dos professores universitários pode se constituir em um caminho oportuno à construção dessa resposta. Compreendemos que o desenvolvimento desses cursos implicou processos de tradução e de recontextualização (BALL; MAINARDES, 2011; YOUNG, In: GALIAN; LOUZANO, 2014) das ideias vinculadas ao PME, nos quais os coordenadores e professores formadores assumiram um lugar central.

Em um momento em que a docência está em pleno período de transformação, influenciada por diferentes aspectos como as políticas de responsabilização (FLORES, 2014, 2015) e a entrada da sociedade civil na educação pública (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), é oportuna e relevante a reflexão crítica sobre quais conhecimentos e perfis docentes estão sendo previstos nas formações universitárias – voltadas a uma perspectiva de escola que funcione em tempo integral.

Uma vez explicitadas as principais orientações que guiaram esta pesquisa, seguiremos no próximo capítulo apresentando os autores e as ideias que proporcionaram as bases teóricas do trabalho

2. Aportes teóricos da pesquisa

*“...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros.
Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.”*
Manoel de Barros

A presente pesquisa propõe a interseção de diferentes temas que se relacionam, indicando sentidos que se constroem mutuamente. Visando uma melhor exposição desses aportes, apresentamos, a seguir, as principais perspectivas teóricas adotadas sobre: (1) docência e formação continuada de professores; (2) educação integral e tempo integral e (3) currículo e conhecimento docente. Optamos por iniciar pelos referenciais sobre docência e formação de professores, por entender que é dentro destes grandes temas que, nesta pesquisa, todos os outros se desenvolvem. Nessa perspectiva, as escolas de educação integral e tempo integral e a formação de professores voltadas às suas especificidades contribuem para a composição de uma docência com características específicas e demandas próprias, que por sua vez também é formada por meio de um currículo construído, entre outros aspectos, por conhecimentos específicos de sua prática profissional.

2.1. Docência e formação continuada de professores

Segundo Branco (2012), para falar sobre uma formação de professores voltada às escolas de tempo integral é importante, primeiro, conhecer como têm sido trilhados os estudos sobre a formação docente – inicial e continuada. De forma complementar ao que indica essa autora, consideramos que também é importante conhecer os estudos e perspectivas teóricas sobre a docência, uma vez que são temas complementares – toda formação docente é voltada a uma perspectiva de docência e toda docência é constituída, entre outros fatores, por um processo formativo. Assim, procuramos construir um panorama sobre as referências teóricas e bibliográficas em que esta pesquisa se fundamenta sobre a docência e sua formação inicial e continuada.

A definição de uma perspectiva teórica sobre o significado da docência é aspecto relevante neste estudo, pois baliza, em grande parte, os contributos

teóricos adotados nos demais temas presentes nesta investigação, e interfere diretamente nas visões assumidas para a formação de professores e o seu papel nas escolas de tempo integral.

Isso dito, apoiamos nossas análises principalmente nos contributos de Nóvoa (1991, 1997, 2017), Tardif (2013b) e Tardif e Lessard (2014). Esses autores têm em comum a centralidade que o trabalho e a profissionalização assumem na construção da docência. Dessa forma, afastam-se das perspectivas da docência como sacerdócio ou vocação (MARCONDES; LEITE, 2014b) e evidenciam que ser professor é, acima de tudo, uma profissão e, portanto, formada em nível superior, mas também ao longo de seu trabalho e de sua vida profissional.

De acordo com Marcondes e Leite (2014a), a definição de trabalho docente vem se modificando significativamente ao longo das últimas décadas. Na década de 1970, foi marcado pelas ideias tecnicistas, de cunho taylorista-fordista. Na década de 1980, por sua dimensão política, apoiada principalmente nas ideias marxistas e gramscianas. E, nos anos 1990, foi fortemente influenciado pelas ideias de profissionalização e formação docente. No entanto, Marcondes e Leite (2014a) chamam a atenção para as transformações ocorridas no trabalho docente após o advento da reforma do Estado e das reformas educacionais. De acordo com as autoras, após a década de 1990, as ideias de “performatividade e desempenho” ganharam espaço na configuração do trabalho do professor (MARCONDES; LEITE, 2014a, p. 160) – gerando novos significados para o seu trabalho. Além dessas ideias, a intensificação da precarização do trabalho docente “na escola de massa” (LELIS, 2012) vem se colocando como um dos maiores obstáculos à profissionalização. No mais, como apresenta Tardif (2013), esse processo não é linear ou progressivo e nas últimas décadas é possível identificar alguns avanços, mas também muitos recuos.

Para compreender os significados que podem ser atribuídos à docência, consideramos fundamental situar que esse conceito é construído em um tempo histórico. Assim, destacamos, de forma sucinta, alguns aspectos históricos que contribuem para a construção de uma representação social do professor.

Segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola (1991, p. 118). No entanto, o final do século XVIII foi um período determinante para a história da educação e para a profissão docente. Nesse período, a secularização do ensino e a passagem da instituição escolar para o Estado foram movimentos decisivos para a substituição de um corpo docente religioso por um laico. Essa transição contribuiu também para que o modelo de docente mantivesse certa semelhança ao de um padre.

Já na época moderna, as congregações de professores e os jesuítas, entre outros grupos religiosos, foram importantes para a construção de um corpo de

saberes específicos da docência e para a valorização de um “conjunto de práticas” (NÓVOA, 1991, p. 120) e de uma especialização do ensino. A atividade docente foi marcada por um “[...] duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo” (NÓVOA, 1991, p. 121). Foi marcada, também, pela progressiva laicização da educação e de alguns desses grupos religiosos. Aos poucos, os docentes foram subordinados à autoridade do Estado, passaram pelo processo de funcionarização²³ e assumiram um novo estatuto socioprofissional. A este respeito Tardif (2013) destaca que,

A idade do trabalho surge no século XIX no quadro do processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais. [...] Neste novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente. A idade do trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos (TARDIF, 2013, p. 556-557).

No século XIX, o processo de escolarização e laicização do ensino contribui para o aumento de uma demanda social por mais instrução. A partir do momento em que a educação passa a ser função do Estado e que o ensino passa a ser cada vez mais uma atividade especializada; a necessidade por ampliar a oferta de formação docente vem a reboque. Assim, é também nesse período que muitos países europeus começam a concretizar seus projetos de escola de formação (NÓVOA, 1991).

O estabelecimento de uma formação específica e institucionalizada e a criação das escolas normais geraram um duplo efeito, ao permitirem “[...] de um lado, o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social de seus membros e, de outro, o estabelecimento de um controle estatal mais estrito sobre o corpo docente” (NÓVOA, 1991, p. 124). As contribuições da Escola Normal à constituição de uma ideia de docência vinculada à profissão são inegáveis e por muitos anos foi a principal responsável pela passagem formal do papel de aluno para o de professor.

No entanto, foi a partir da segunda metade do século XIX que “[a] criação das escolas normais, o desenvolvimento da forma escolar e a crença nas virtudes

23 Segundo Nóvoa (1991), a partir da funcionarização os professores passam a ser funcionários do Estado e, portanto, detentores dos direitos e deveres que isso acarreta. Neste movimento, o Estado passa a assumir o papel de certificador da profissão, ao criar uma permissão obrigatória para o ensino. Licença, esta, concedida após um exame ou concurso que estabeleceu as condições de entrada e de admissão, contribuindo por fim para a construção de um suporte legal para o exercício da atividade docente.

da instrução enquanto fator de progresso, transformaram o acesso à profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais e em uma via de promoção social” (NÓVOA, 1991, p. 126).

Atualmente, ainda que esta ideia de ascensão social venha sofrendo cada vez mais com a precarização da profissão docente (TARDIF, 2013), ela se mantém atual quando observamos o perfil do corpo docente de muitas redes públicas de ensino no Brasil.

Outro fenômeno que têm origem nesse período e que se mantém atual é a feminização do corpo docente primário – visto que essa era uma das poucas profissões em que a mulher poderia construir uma carreira (NÓVOA, 1991). No entanto, o que se observa nessa história é que as diferenças históricas de estatuto social e econômico entre homens e mulheres acabou gerando algumas distorções, como um patamar salarial mais baixo – a renda da mulher era interpretada como complementar – e uma confusão com os limites entre ensinar e cuidar – advindos da associação entre a mulher e a maternidade.

Nesse sentido, ao analisar o processo histórico da profissionalização docente, Apple (1995) evidencia que “o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexual e de classe” (1995, p. 53). Para sustentar essa afirmação, focaliza nas histórias da Inglaterra e dos Estados Unidos, mostrando que, na virada do século XIX para o XX, houve um aumento considerável no número de mulheres nessa profissão. No entanto, os homens que nela continuaram ascenderam a cargos de maior prestígio, como as direções das escolas. Para esse autor, existe uma estreita relação entre o predomínio feminino no magistério e a transformação deste em uma profissão com baixos salários e qualificações. Assim, conforme o magistério foi perdendo a atratividade para os homens, continuou representando uma possibilidade de ascensão profissional para as mulheres.

A associação desse trabalho, sobretudo nas séries iniciais, à maternidade e aos atos de cuidar e ainda a ideia de que o salário da mulher deveria servir como renda complementar à família, trouxeram grandes desafios para a construção de uma identidade profissional e sua consequente valorização econômica e social (APPLE, 1995). Conforme afirma Tardif (2013, p. 555), “[...] a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos. Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino”. Esses aspectos são fundamentais na constituição da profissão docente e, mesmo tendo sua gênese séculos atrás, continuam a repercutir atualmente.

Ainda nesse século, a constituição das associações profissionais foi mais um fator importante à profissionalização docente. A partir dessas associações houve um fortalecimento do pensamento sociopolítico e das reivindicações docentes quanto à melhoria de seu estatuto, o controle da profissão e a definição de sua carreira. Até as décadas de 1930-1940 os professores possuíam um estatuto social elevado. A escola era vista como emancipatória, à medida que lançava a “luz” aos seus alunos e significava um ótimo investimento social para as famílias. No entanto, o início da primeira guerra mundial contribuiu para a eclosão dos primeiros questionamentos sobre o sentido e a efetividade da educação escolar (NÓVOA, 1991).

As descrenças nas ideias de progresso – tão valorizada anteriormente – e do professor como fonte de conhecimento abalaram o paradigma escolar hegemônico. Desde então, uma nova identidade se colocou para o professor visto, muitas vezes, como multifuncional, assumindo os papéis de formador, animador, organizador, mediador etc. Como consequência, “[a] partir do momento em que a função docente se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho e sua ação educadora” (NÓVOA, 1991, p. 133).

No entanto, em termos históricos, Tardif lembra que “[...] em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito recente para os professores: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela começa” (TARDIF, 2013, p. 562). Evidencia ainda uma coexistência, “neste começo do século XXI, formas antigas, a vocação e o ofício, a esta forma recente que chamamos de profissionalização” (TARDIF, 2013, p. 569). Em suma, o processo de profissionalização docente foi e permanece permeado por diferentes tensões e disputas, uma vez que se insere em questões mais amplas, originárias nas desigualdades sociais, mas também nas desigualdades de gênero, entre outras.

No Brasil, de forma geral, a história da formação docente se desenvolve com similaridades à de Portugal (MENDONÇA, 2012). De acordo com Saviani (2009), podemos organizá-la em seis períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

3. *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.*

4. *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).*

5. *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).*

6. *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).*

Ao apresentar a história da formação docente no Brasil, Saviani (2009) evidencia que a formação caminha lado a lado com suas condições de trabalho. Para esse autor, ainda que o professor seja “bem” formado, dificilmente conseguirá romper as barreiras que a precarização do trabalho pode impor (SAVIANI, 2009). Por isso, é importante ressaltar que, quando falamos em formação docente, estamos falando também de trabalho docente e dos seus contextos de produção.

Se hoje é possível apontar uma série de fragilidades para a categoria, inclusive no âmbito sindical, é devido, entre outros fatores, a sua gênese profissional fragmentada (MENDONÇA; CARDOSO, 2008). Aspectos que aconteceram há séculos, como: (1) a distinção entre mestres de ler e escrever (a instrução elementar) e professores das demais matérias (estudos secundários), (2) a coexistência de professores substitutos com professores efetivos na ampliação da oferta escolar e (3) a diferenciação salarial de acordo com a região e a proximidade com as capitais, continuam a reverberar atualmente (MENDONÇA; CARDOSO, 2008).

Desta forma, a maneira como compreendemos a função da escola e o papel do professor está associada a aspectos históricos, que interferem diretamente nas nossas perspectivas e concepções. Pensar na docência no contexto atual é trazer à tona uma realidade composta por uma história complexa, que envolve questões econômicas, sociais e culturais.

De posse desse cenário, partimos da premissa de que a docência é essencialmente uma profissão de interação humana,

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de seu trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8-9).

De acordo com Tardif e Lessard “[a] interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos” (2014, p. 235). Para além dos elementos que compõem a atividade docente, o que esses autores destacam é que esta é construída na relação entre esses elementos. Assim, é por meio da interação com o aluno, com seus pares profissionais, com os pais etc. que o docente se constitui.

O ensino é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, e devido a esta centralidade do humano na atividade docente, o aspecto subjetivo dessa profissão não pode ser ignorado. Nas relações humanas as pessoas podem ter atitudes a favor e/ou contrárias ao esperado e podem resistir ou participar da ação dos professores. Por isso, o trabalho docente caracteriza-se por ser *sobre* e *com* seres humanos dotados de características *psicobiológicas*, e *sociais* – conferindo um caráter imprevisível e instável a esse trabalho. É neste sentido que a docência lida com a “problemática do poder”, pois os alunos podem se confrontar com os interesses dos professores e vice-versa (TARDIF; LESSARD, 2014). Esse trabalho também é caracterizado pela visibilidade, pois “[o] professor é visto e olhado pelo seu objeto de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 70) – o aluno – e por um grupo, o que “confere ao trabalho do professor uma dimensão ética” (Idem), no sentido de assumir, nessa interação, a responsabilidade por seus estudantes e, portanto, preocupar-se com eles.

Em sua relação com a instituição escolar, os professores não são apenas *agentes* que cumprem uma função pré-determinada. Ao contrário, “[...] são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *peçoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 38). Os autores evidenciam nessa colocação que o professor não é passivo em suas interações profissionais. Ao contrário, o trabalho docente é ativo e os professores marcam e são marcados pelas instituições em que lecionam.

Outra importante característica da docência, apontada por Tardif e Lessard (2014), é ser um trabalho *codificado* e *flexível*. Codificado, no sentido de ser um trabalho socialmente reconhecido, desenvolvido por um grupo profissional que possui uma formação especializada, está inserido em um quadro organizacional, submetido a uma série de normas ou “[r]esumindo, pode-se ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros. [...] Vista desse ângulo a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 42). Os autores chamam a atenção para o fato de que essa perspectiva pode vir associada a uma forte racio-

nalidade, aproximando a docência a uma atividade burocrática e previsível ou nas palavras dos autores: “o docente se parece com um agente da organização escolar” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

É ainda flexível enquanto um trabalho que é composto por diferentes variáveis, ambiguidades, elementos informais, incertezas etc. Um trabalho que permite ao docente algum espaço para interpretar e para realizar sua tarefa. Aqui, o conhecimento oriundo da experiência e da vivência profissional assume um lugar importante e, portanto, apresenta uma “racionalidade fraca” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44).

Sem realizar um juízo de valor entre essas duas visões, o que se apresenta é que o trabalho docente é composto por aspectos formais e informais e, portanto, ao mesmo tempo que é codificado é também flexível. É um trabalho heterogêneo, que comporta elementos diversificados e muitas vezes contraditórios. Desta forma, o que os autores defendem é a necessidade de analisar o trabalho docente sobre essa dupla perspectiva, considerando as contradições, dilemas e tensões que estruturam a identidade docente.

A ideia de que o professor é o “centro da atividade na classe” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 63), que determina o programa e conduz a ação, acaba por colocar o docente em uma posição de “o principal – senão o único – responsável pelo funcionamento da classe” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 64). Essa posição é reforçada tanto pelas escolas, em geral, quanto pelos próprios professores que “[...] vivem exatamente a mesma situação, sem pedir a intervenção de ninguém: *portanto, geralmente, é preciso fazer exatamente como os outros, quer dizer, não contar com eles* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 64, grifo dos autores). Essa solidão é uma das características mais emblemáticas dessa profissão, pois ao mesmo tempo em que a docência se define pela interação com outros e, portanto, está inserida em um contexto coletivo e social, os professores mantêm um sentimento de solidão em suas ações.

Vimos até aqui que a ideia de docência é definida por um contexto histórico e social maior; mas também é definida em um contexto micro, baseado nas interações e relações sociais cotidianas. Assim, ao pensar no significado de docência atualmente, nos deparamos com determinadas características que foram construídas há muitos anos e que estão imbricadas em aspectos econômicos e culturais mais amplos de nossa sociedade. No entanto, mesmo que muitas dessas características tenham uma origem anterior²⁴ à construção das escolas e do ensino formal, elas ainda se manifestam no dia a dia escolar e na dinâmica e divisão do trabalho docente.

²⁴ Como, por exemplo, a questão da feminização do ensino, que se conecta à história da educação, mas que a ultrapassa.

Para além das ideias trazidas por Tardif e Lessard (2014), outra perspectiva interessante para se pensar a docência vem sendo apresentada por António Nóvoa (2017). Para esse autor, a profissão docente é construída a partir da posição que o professor ocupa em sua profissão, a partir de cinco entradas:

1) A *Disposição pessoal* – Como aprender a ser professor? Este é o processo pelo qual o professor passa de uma predisposição a uma disposição pessoal. Para tal, são necessários espaços e tempos para o desenvolvimento do autocohecimento e da autoconstrução. Essa disposição traz em si uma forte conexão entre as dimensões pessoais e profissionais. O autor ressalta que no processo de aprender a ser professor ocorre o aprofundamento de três dimensões centrais: (a) o desenvolvimento de uma vida cultural e científica; (b) a construção de um *ethos* profissional e (c) a compreensão de que a ação docente ocorre na incerteza e na imprevisibilidade.

2) A *Interposição profissional* – Como aprender a sentir como professor? Para essa aprendizagem, o contato com a profissão é imprescindível. Nessa relação, é fundamental reconhecer o papel de formador que o professor da educação básica assume e superar a concepção de escola como “campo de aplicação da teoria”. De acordo com Nóvoa (2017), na construção dessa formação é fundamental que todos os docentes, da educação básica ao ensino universitário, possam participar com igualdade e real condição de decisão frente à formação docente.

3) A *Composição pedagógica* – Como aprender a agir como professor? Esse é um processo coletivo, em que se valoriza o conhecimento profissional docente, ou *tacto* pedagógico. Nóvoa (2017) questiona “qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?” (NÓVOA, 2017, p.1125). Para o autor, “se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, a formação de professores acaba por se fechar numa dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico” (Idem).

4) *Recomposição investigativa* – Como aprender a conhecer como professor? Apresenta-se aqui a importância de os professores realizarem estudos sobre as realidades escolares e o trabalho docente. A maneira como a atividade de pesquisa é incorporada na dinâmica da profissão pode ser um diferencial na renovação e recomposição das práticas pedagógicas. “[a] evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que *aprendemos a conhecer como professores*” (NÓVOA, 2017, p. 1128). Observa, por fim, que toda pesquisa deve prever a atividade de escrita e que essa autoria dos professores é uma importante forma de construir e preservar o acervo da profissão docente.

5) **Exposição pública** - Como aprender a intervir como professor? O autor ressalta nesta quinta entrada a participação mais ampla da sociedade nas questões educativas. Assim, “[s]er professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

Para Nóvoa (2017), formação de professores e profissão docente são fenômenos interdependentes e a formação docente deve ser desenvolvida enquanto formação profissional universitária (NÓVOA, 2017). Neste sentido, o que se evidencia é que os temas da docência e da formação de professores são simbióticos.

Acerca do campo da formação de professores, no Brasil, observa-se que esse tema vem ganhando notoriedade com a criação de importantes espaços para a sua discussão, como a Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e os diferentes grupos de pesquisa vinculados às universidades. No âmbito político, também é possível identificar o surgimento de ações da União para a oferta de formação de professores (GATTI, 2008; FREITAS, 2007), como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 7.415 de 2010.

Enquanto área de pesquisa, a formação de professores vem se fortalecendo e crescendo em número de investigações (TARDIF, 2013). No Brasil, essa área vem sendo influenciada, no cenário internacional, por autores como Nóvoa (1991), Zeichner (2008), Gauthier (1998) e Tardif (2013) e no cenário nacional, por autoras como Gatti (2008, 2010), Pimenta (1997), Candau (1996), Freitas (2007, 2012), entre outros importantes docentes e pesquisadores.

Nessa perspectiva, para Nóvoa (2009, p. 13), a categoria dos professores reaparece como elemento insubstituível no início do século XXI, “[...] não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.”. Para tal, o autor considera fundamental garantir:

[...] a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Aprendemos com Nóvoa a enxergar a complexidade que envolve a profissão docente, composta por muitos elos e componentes. Entre eles, destaca-se nesta pesquisa o papel da formação continuada na constituição de um *ethos* docente (MARCONDES; FLORES, 2014) – e, mais especificamente, na construção de um *ethos* relacionado às especificidades das escolas em tempo integral. Avançando um pouco no tempo, segundo Freitas (2007), a década de 1990 trouxe novos enfoques e paradigmas para a análise acerca dos saberes pedagógicos e epistemológicos – inerentes aos conteúdos escolares a serem ensinados e aprendidos – bem como novas pesquisas nessa área – que passaram a resgatar a centralidade do papel do professor e a importância de sua formação. Desde então, diferentes autores têm contribuído para as reflexões sobre a formação de professores, indicando avanços em suas pesquisas, bem como pontos críticos que precisam ser revistos (GATTI, 2008).

Branco (2012) também corrobora com o destaque dessa década, ao confirmar que “[a] partir dos anos de 1990 encontra-se uma posição que se contrapõe ao modelo tradicional; trata-se do paradigma da racionalidade reflexiva e crítica defendida por Donald Schön [...] e Kenneth Zeichner [...]” (p. 248).

Neste sentido, segundo Zeichner (2008), um dos principais defensores da formação reflexiva:

[...] a “reflexão” é inevitavelmente um ato político que ou contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Todas as ações de ensino têm uma variedade de conseqüências, as quais incluem: 1) conseqüências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) conseqüências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) conseqüências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes (Idem, p. 545).

Nesse paradigma, o professor deixa de ser interpretado como um mero técnico executor, para incluir em sua atividade a pesquisa e a reflexão sobre sua prática. Nessa perspectiva, o contexto social e cultural em que o professor atua passa a incidir diretamente sobre sua ação. A formação docente ocupa, assim, um lugar estratégico não só na formação técnica e metodológica do professor, mas também em sua formação ética e filosófica – que, como indica Zeichner (2008), tem conseqüências pessoais, acadêmicas e políticas.

Ainda de acordo com Freitas (2007), no Brasil, foi especialmente a partir da década de 1990, que o modelo de expansão do ensino superior se afirmou para a formação de professores. Porém, essa foi uma expansão pautada no âmbito das reformas do Estado e fortemente influenciada pelas indicações de organismos internacionais. Nesse contexto, a criação dos Institutos Superiores de Educação

foi uma das alternativas encontradas para o cumprimento da formação em nível superior, que acabou marcada pela coexistência de cursos normais superiores, de pedagogia, licenciaturas e cursos à distância. Mesmo que as políticas educacionais tenham se voltado a essa oferta, esta foi desenvolvida por meio de diferentes arranjos, colocando em evidência suas fragilidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Esse cenário evidencia diferentes aspectos sobre a formação docente, entre os quais o papel dos formadores de professores – que passam a ser constituir em importantes agentes para o cumprimento das expectativas para a formação de professores em nível superior. Neste sentido, Flores (2010) destaca a relevância desses profissionais, afirmando que:

Os formadores de professores precisam de repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência [...] (Idem, p.186).

De acordo com Flores (2015), uma reflexão deveras comprometida com a formação de professores inclui, entre outras questões, o papel dos formadores de professores e a qualidade de sua prática educativa. Para essa autora o ato de ensinar é complexo e central na ação docente, porém traz em si um conjunto de variáveis que começa a ser constituído antes do ingresso na formação inicial. Por isso, o formador de professores deve estar atento “às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a ‘tornarem-se’ bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de ‘saberes’ sobre o ensino” (FLORES, 2015, p. 197).

Opondo-se à perspectiva que entende a formação de professores como um processo essencialmente teórico, desconectado da prática real, Flores (2015) indica que a investigação deve ser um eixo estruturante da formação, permitindo ultrapassar uma dicotomia superficial que tenta vincular a “prática” ao universo escolar e a “teoria” ao universo acadêmico.

É nesse bojo que se desenvolve a temática da formação continuada de professores. O que se observa, a princípio, é que esta se insere em um quadro teórico sobre formação docente e que sua vertente continuada é muitas vezes associada às ideias de formação profissional, formação ao longo da vida e formação

complementar. No âmbito universitário, a formação continuada encontra-se associada aos cursos de pós-graduação – *stricto sensu* e *lato sensu* – e no âmbito escolar, associada à formação contínua e em serviço – realizada nos encontros entre pares e/ou em formações oferecidas pelas secretarias de educação. No entanto, o que se observa é uma imprecisão sobre o seu conceito (ALBERTO; TESCAROLO, 2009). Sob esse guarda-chuva chamado formação continuada cabem muitas iniciativas (GATTI, 2008). Assim, de forma geral, podemos compreender que esta

[...] constitui uma outra fase do extenso continuum do desenvolvimento profissional do professor e contempla um amplo leque de atividades e situações formativas (iniciadas com os programas de indução) planificadas e organizadas (ou não), abarcando uma multiplicidade de dimensões e integrando uma variedade de modelos (FLORES, 2000, p. 80).

De acordo com Pacheco e Flores (2000), baseados em Eraut (1987), no campo da formação continuada existem quatro paradigmas principais: (1) o paradigma da deficiência, em que a formação continuada deve suprir as lacunas da formação inicial, influenciada pela lógica da administração; (2) o paradigma do crescimento, em que a experiência pessoal e profissional do professor é valorizada e cuja finalidade é o desenvolvimento profissional; (3) o paradigma da mudança, em que a formação parte da perspectiva da negociação e da colaboração dentro da escola e assume a função de reorientar saberes e competências docentes e (4) o paradigma da solução de problemas, em que a escola é compreendida como um local que apresenta problemas que devem ser diagnosticados e resolvidos pelos professores.

A partir do ordenamento jurídico de Portugal sobre formação docente, Pacheco e Flores (2000) identificam a existência de três modelos de formação continuada. O primeiro, (1) modelo administrativo, é voltado mais as necessidades organizacionais e tem um caráter mais transmissivo. Os autores ressaltam que este é o modelo que melhor se enquadra às necessidades do sistema educativo. O segundo, (2) modelo individual, opõe-se ao modelo anterior, ao propor a autoformação, em que o professor é ao mesmo tempo sujeito e objeto da formação, e a *heteroformação*, de caráter coletivo, e organizada e conduzida por um professor. Nesse modelo, o foco está nas necessidades genuínas dos professores, pois são identificadas por eles, e na mudança da prática docente. Portanto, é um modelo centrado na escola e nos professores. Já o terceiro, (3) modelo de colaboração social, também é conhecido por modelo de parceria, de ligação das escolas às instituições de ensino superior e de aprendizagem cooperativa. Esse modelo é resultado da interação entre os modelos administrativo e individual. Nele, a formação de professores é vista como uma arena social, em que coexistem diferentes atores

com diferentes funções. Aproxima-se de uma lógica de desenvolvimento profissional do professor e busca a articulação entre os saberes práticos e teóricos.

Esses diferentes modelos de interpretação apresentados pelos autores revelam que os sentidos adotados para a formação dos professores estão longe de serem consensuais.

Neste sentido, Candau (2013) questiona a formação tradicional dos docentes concebida fundamentalmente como desvinculada da realidade político-social e cultural do Brasil. Revela que a visão tradicional de educação implica visões redutoras da docência, tais como a de especialista em conteúdos e facilitador da aprendizagem. Em contrapartida, para essa autora “[...] a educação é vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente” (CANDAU, 2013, p. 54).

Diante dessa polifonia de sentidos e possibilidades, nos aproximamos nessa pesquisa de uma perspectiva de formação continuada intimamente ligada à formação profissional. Neste sentido,

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Considerando esse panorama, quer seja no contexto nacional ou internacional, as análises sobre a formação continuada de professores vêm progressivamente valorizando o papel central do professor para a educação e o seu caráter profissional. No caso das políticas educacionais para a oferta do tempo integral não é diferente, e o que as pesquisas apresentadas no levantamento bibliográfico indicaram foi um estreitamento entre as novas demandas impostas pelas políticas e a necessidade de formação gerada a partir e para atender a essas demandas. Considerando esse contexto, damos continuidade a esta revisão teórica trazendo, no item seguinte, as principais referências utilizadas acerca das temáticas da educação integral e do tempo integral.

2.2. Educação integral, tempo integral e formação de professores

Seguindo com a reflexão sobre formação de professores, apresentamos como essa tem se voltado, ao longo do tempo, para os temas da educação integral

e do tempo integral. Porém, para uma melhor compreensão sobre esses temas faz-se importante, primeiro, uma distinção: apesar de os termos “tempo integral” e “educação integral” frequentemente aparecerem associados, eles representam conceitos distintos. Neste sentido, enquanto temos atualmente uma definição em âmbito legal²⁵ sobre o significado de tempo integral, não temos uma sobre educação integral, visto que existem diferentes concepções em disputa nas políticas educacionais (COELHO, 2009).

A respeito do significado de tempo integral, Rosa (2016), em sua tese de doutorado, evidenciou que, mesmo dispondo de uma definição legal, este comumente é associado às ideias de horário integral e jornada ampliada. A partir dos contributos dessa autora, sistematizamos as diferenças entre esses termos no quadro a seguir:

Quadro 07 – Definições de tempo integral, horário integral e jornada ampliada

Termos	Definições
Tempo integral	Corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a um período de no mínimo sete horas diárias na escola. O Art. 4 do Decreto 6.253/2007 estabelece que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]”.
Horário integral	Sinônimo de tempo integral e comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as propostas de aumento da jornada escolar.
Jornada ampliada	Este conceito não está definido em aparato legal. No entanto, ele se refere a um tempo menor que sete horas – correspondente ao tempo integral – e maior que quatro horas diárias – o tempo regular expresso na Lei 9.394/96. Assim, se a jornada escolar diária tiver entre quatro horas e meia e seis horas e meia, ela é caracterizada como jornada ampliada e se tiver sete horas, ou mais, passa a ser classificada como tempo integral.

Fonte: Adaptado de Rosa (2016).

²⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, define que este é composto por no mínimo sete horas diárias, cinco dias por semana.

Diante dessas denominações, destacamos que, mesmo havendo uma definição legal para o tempo integral, o significado que este assume pode variar conforme o contexto em que se apresenta.

Neste sentido, ao pesquisar sobre as diferentes concepções de escolas de tempo integral, Cavaliere (2007) identificou quatro grandes linhas de pensamento: (1) uma concepção assistencialista, (2) uma concepção autoritária, (3) uma concepção democrática e (4) uma multissetorial. A primeira linha de pensamento foi identificada como uma escola que atende “desprivilegiados”; enquanto a segunda associou o tempo integral a uma forma de prevenção à violência; já a terceira associou a ampliação do tempo a uma maior exposição dos estudantes a situações culturais e sociais, que permitam ampliar seus conhecimentos e contribuir à sua emancipação; por fim, a quarta e última identificou a oferta da ampliação do tempo escolar como uma das possibilidades de ações multissetoriais que possam atender às novas demandas da educação atual.

Essas diferentes concepções evidenciam, além das tensões associadas à tarefa de definir o sentido social da ampliação do tempo escolar, a existência de diferentes modelos de escolas, orientados por pressupostos que permitem as mais variadas configurações de organização escolar. Nesse bojo, posteriormente, Cavaliere (2009) identificou a existência de dois modelos de oferta do tempo integral, que denominou de *escolas de tempo integral* e *alunos em tempo integral* (p. 53). Enquanto o primeiro prioriza a *escola de tempo integral*, investindo em sua infraestrutura de forma a comportar as necessidades específicas à ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar, o segundo prioriza o *aluno em tempo integral*, em que a escola permanece organizada em turnos, e amplia o seu tempo e espaço por meio de parcerias com o seu entorno e com diferentes organizações multissetoriais. Desta forma, compreendemos que no contexto atual coexistem dois modelos de escola: uma que funciona em tempo integral permanente e para todos – estudantes, professores, equipe profissional etc. – e por isso se configura em uma *escola de tempo integral*; outra que funciona em tempo integral apenas para uma parte de seus integrantes, permanecendo para a maioria sua estrutura de turnos e por isso se configura numa *escola em tempo integral*. Enquanto no primeiro modelo o tempo integral tende a perpassar toda a escola e constituir seu currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP); no segundo, o tempo integral assume uma configuração mais temporária, geralmente associada a um programa ou projeto que possibilita que a escola amplie sua jornada, sem que sejam alteradas, significativamente, sua organização curricular e seu PPP.

Percebemos, nas duas sistematizações trazidas por Cavaliere (2007, 2009), que a escola de tempo integral é complexa e multifacetada, sendo a sua

função social interpretada de diferentes maneiras e influenciada, entre outros aspectos, pelo público a que se destina. Assim, mesmo sendo uma escola que oferece sete horas diárias de atividades educativas, a forma como essas horas serão colocadas em prática e o sentido que esse tempo a mais vai assumir podem variar significativamente – em um prisma que pode ir de uma concepção assistencialista a uma concepção democrática e pode tanto fortalecer a estrutura da escola, a fim de dar-lhe condições de funcionar em tempo integral, quanto manter a atual estrutura de turnos. Ainda de acordo com Cavaliere (2014), o aumento do tempo escolar

[...] estaria relacionado à consideração de que, na vida contemporânea, em todos os grupos sociais, e para grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve mudança de patamar da expectativa quanto à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se ampliado significativamente. Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral” (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Se por um lado esta proposta evidencia uma tendência em enriquecer o currículo da educação escolar, motivada, em parte, pela própria complexificação da sociedade contemporânea, por outro, continua a se fortalecer com as demandas oriundas das longas jornadas de trabalho associadas aos responsáveis pelas crianças e jovens em idade escolar. Outro fator importante a ser destacado está relacionado às implicações que o aumento do tempo escolar pode gerar para seus diferentes participantes. Nesse cenário, ponderamos que mais tempo de escola não implica necessariamente um tempo de qualidade ou de aprendizagens, tampouco pode ser considerado somente em seus aspectos positivos. Cavaliere (2009) enfatiza esta questão, destacando que

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Desta forma, mesmo havendo uma definição legal em torno da ideia de tempo integral, na prática esse pode se organizar sob estruturas motivadas por intenções nem sempre complementares.

Neste mesmo caminho, o conceito de educação integral também permite múltiplas interpretações. Esse vem sofrendo modificações ao longo do tempo,

tornando-se atualmente um campo de disputas de diferentes grupos sociais pela definição do que possa ser uma formação integral. A este respeito, destacamos que de acordo com Coelho (2009):

Em termos sócio históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo (Idem, p. 83).

Nesse âmbito, compreendemos que a educação integral se refere a um tipo de abordagem educacional, fundamentada em uma determinada concepção filosófica e/ou prática pedagógica. Dito de outra forma, seu “[...] conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é usado, revela as disputas que essas concepções e práticas comportam.” (COELHO; BRANCO; MARQUES, 2010, p. 357). De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012),

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional do Brasil e do mundo. A ideia que ele traz, de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 279-280).

As experiências de educação integral em jornada ampliada, desde o final do século passado, partem de concepções ideológicas influenciadas por diferentes correntes de pensamento, como o liberalismo e o anarquismo, e podem ser agrupadas basicamente em duas categorias: (1) educação integral associada a uma perspectiva de formação escolar e (2) educação integral associada à proteção integral (COELHO, 2009; GUARÁ, 2009; AMARAL E SILVA; ROSA; ALMEIDA, 2016).

A educação integral enquanto concepção de formação escolar está mais voltada ao processo de educação formal e ancorada numa ideia político-filosófica de desenvolvimento educacional pleno dos indivíduos. Já a educação integral como proteção integral se volta mais às ações socioeducativas e carrega em seu bojo uma educação com vistas à proteção de crianças e adolescentes dos “perigos” que o meio social oferece (COELHO; BRANCO; MARQUES, 2010; GUARÁ, 2009). Diferentes pesquisas têm apontado que a associação entre educação integral e proteção social está apoiada principalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), sendo considerada uma concepção contemporânea que vincula a essa oferta uma perspectiva de proteção integral (AMARAL E SILVA;

ROSA; ALMEIDA, 2016). Desta forma, essa concepção visa ampliar as ofertas educativas por meio de parcerias com diferentes setores sociais, voltadas à proteção dos alunos em contextos de vulnerabilidade.

Por outro lado, a associação entre educação integral e formação escolar está mais ancorada nas experiências históricas, como as ligadas a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (COELHO, 2009).

De acordo com Ferreira e Rees,

O pensamento de Anísio Teixeira foi influenciado pelas ideias de John Dewey, de quem foi aluno durante o curso de pós-graduação cursado nos Estados Unidos. Grande nome da chamada educação progressiva, Dewey advoga que um dos principais objetivos desse modelo educacional é educar a criança como um todo: física, emocional e intelectualmente. É dessa concepção que o termo educação integral se origina (FERREIRA; REES, 2015, p. 232).

Posteriormente, as ideias de Anísio Teixeira (1959, 1967) influenciaram Darcy Ribeiro (1986) na construção dos CIEPs, de forma que essas experiências indicaram algumas similaridades. Com relação aos princípios defendidos por esses dois educadores e referenciados nos documentos do PME, observamos que foram mencionados enquanto uma referência do que deve representar a oferta do tempo integral sob uma perspectiva de educação integral, especialmente no que tange às suas defesas a favor: (1) da centralidade da escola no processo educativo; (2) da valorização dos profissionais dessas escolas; (3) da necessidade de um sólido projeto educacional que sustente a oferta do tempo integral; (4) de uma infraestrutura física e humana adequada aos princípios educativos defendidos e (5) do imperativo por políticas públicas que contemplem os aspectos indispensáveis à educação integral em tempo integral.

Ainda que essas perspectivas também estivessem comprometidas com as classes mais desfavorecidas, seus projetos – mesmo tendo sofrido com os descompassos das políticas de governo –, originalmente, visaram fortalecer a escola de tempo integral, instrumentalizando-a com sólidos planos de educação e com os equipamentos necessários à realização desta ampliação (NUNES, 2009; RIBEIRO, 1986).

Diante dessa polifonia de sentidos que envolvem a definição de educação integral, consideramos relevante a reflexão sobre o que essa proposta traz de diferente daquilo que, em contraste, se poderia chamar de uma educação parcial. Conforme problematiza Paro (2009, p. 13), “educação integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Essa é uma questão que suscita reflexões complexas sobre o sentido da educação e que coloca em evidência diferentes limites encontrados na educação escolar

atual – que está longe de promover no aluno o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

No entanto, enquanto no âmbito filosófico e teórico essas propostas não encontram um consenso, no contexto atual, pós-reformas educacionais (BALL; MAINARDES, 2011), as propostas de ampliação do tempo escolar estão aumentando, fortalecendo a conexão entre os projetos de educação integral e a oferta de proteção integral a crianças e jovens, por meio de parcerias e políticas intersetoriais. Segundo indica Cavaliere (2014),

O Programa Mais Educação trouxe à baila, com força de bandeira política e não apenas de categoria acadêmica, a expressão “educação integral”. Essa última, que é apresentada e debatida em textos de apoio pedagógico ao PME, também começa a aparecer em substituição à expressão “escola de tempo integral” inclusive em documentos do FNDE e do Censo Escolar. Cabe então perguntar o que esse conceito expressa e agrega, no momento, à realidade educacional brasileira? O que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar. Ela é o carro chefe do PME, mas não só dele. Há programas como o Segundo Tempo do Ministério dos Esportes, e no MEC o Escola Aberta e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que vêm sendo tratados em conjunto com o PME na estruturação da chamada educação integral (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Nesse cenário, também é possível perceber a entrada de mais uma ideia associada à escola de tempo integral, materializada na expressão “educação integrada”. Menezes (2009) apresenta esta ideia associada em um binômio “educação integral/integrada” (p. 80). De acordo com essa autora, esta advém do *Compromisso Todos pela Educação* e parte do princípio de que é necessário oferecer aos estudantes novas possibilidades de aprendizagem, intra e extraescolares, que a escola não é capaz de oferecer sozinha. Faz-se necessário, assim, a criação de parcerias entre escola e sociedade civil a fim de melhor qualificar esta proposta de educação escolar. No entanto, a mesma autora ressalta que essa ideia vai além das parcerias e abarca “a integração das disciplinas dentro do currículo escolar” (MENEZES, 2009, p. 81).

De posse do exposto, destacamos que no PME houve uma associação entre as ideias de *tempo integral*, *educação integral* e *educação integrada*, de forma que esses termos aparecem muitas vezes como sinônimos. Essas ideias estão presentes nos seus documentos orientadores – que serão mais bem apresentados no capítulo três. Mas, a fim de esclarecer alguns princípios e diferenças, sintetizamos suas definições no quadro a seguir:

Quadro 08 – Síntese dos significados de tempo integral, educação integral e educação integrada

Termo	Definição
Tempo integral	Compreende a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias de atividades escolares.
Educação integral	Conceito polissêmico, associado ao desenvolvimento multidimensional do estudante. No contexto atual, tem sido associado a duas concepções principais: educação integral enquanto formação escolar e enquanto proteção integral.
Educação integrada.	Ideia associada por um lado à valorização de parcerias entre a escola e a sociedade civil e por outro à integração das disciplinas dentro do currículo escolar.

Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre os diferentes sentidos que a educação integral vem assumindo na contemporaneidade, destacamos duas ideias apresentadas pelo PME e que, nesta experiência, contribuíram para orientar a organização do tempo escolar e a formação dos estudantes: *currículo integrado* e *cidade educadora*.

Sobre a primeira destacamos que, assim como apresentam Gabriel e Cavaliere (2012), essa ideia não se configura em um consenso, apresentando diferentes concepções. Conforme ressaltam essas autoras, desde a década de 1990 o debate em torno da educação escolar vem incluindo ideias como “temas transversais”, “interdisciplinaridade”, “trabalho por projetos” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 277), entre outras que indicam uma proposta de integração curricular. No entanto, a construção de um currículo, que se pretenda integrado, inclui desafios que, segundo essas autoras, passam por seus contextos específicos de produção. Assim, o que se evidencia é que uma proposição de integração curricular não pode estar desvinculada da escola que a desenvolve.

Sobre a segunda ideia, destacamos que teve sua origem no movimento das Cidades Educadoras, em Barcelona/Espanha, em 1990 e, posteriormente, em 1994, o movimento foi formalizado no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Bolonha/Itália (GADOTTI, 2004). No Brasil, diferentes cidades²⁶ são signatárias desse movimento, evidenciando que ele se estendeu para além

²⁶ As cidades que participam da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) podem ser consultadas no site da AICE: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>

das ações do PME. Em linhas gerais, podemos dizer que as cidades educadoras objetivam: [...] formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta (CABEZUDO, 2004, p. 13). Nessa perspectiva, a educação deixa de ser delegada apenas à escola, devendo ser assumida por todas as instâncias da sociedade, como o município, suas associações, instituições culturais, empresas, entre outros.

Diante do cenário apresentado, destacamos que diferentes sentidos estão em jogo quando se trata de definir o significado de educação integral. Desta forma, ao abordar este tema, em sintonia com Coelho (2002):

[...] fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

Partimos do princípio de que a educação integral deve estar a favor do desenvolvimento pleno do aluno e que este pode ter na ampliação do tempo escolar um alicerce para esta oferta. Porém, educação integral e tempo integral nem sempre apresentam uma relação de dependência e, de acordo com a concepção e a forma de operacionalização adotadas, a educação integral pode ser desenvolvida sem a ampliação da jornada escolar, que por sua vez pode estar mais direcionada à proteção integral dos alunos do que à sua formação plena.

Notamos que, de forma geral, quando se pensa em educação integral se remete à ideia de uma formação multidimensional do estudante. Mas, e o professor que trabalha nas escolas de tempo integral? Como fica a sua formação e o seu trabalho diante dessa demanda ampla de ensino escolar? Coelho (2002, p. 134) contribui para esta reflexão ao questionar que no ensino fundamental é esperado que o professor seja *multidisciplinar, multipedagógico, multicultural*, sem que, em contrapartida, lhes sejam ofertadas condições – como as bases epistemológicas, político-pedagógicas e financeiras – que permitam ampliar e aprofundar seu repertório de conhecimentos, saberes e práticas, para que possa atuar nessas *multitarefas*.

Portanto, observamos que, ao longo do tempo, a formação de professores para as escolas de tempo integral vem se constituindo em um aporte importante na implementação dessas escolas.

Anísio Teixeira (1959, 1967) defendeu para os profissionais do Centro Educacional Carneiro Ribeiro uma sólida formação teórica e prática, e, de acordo com Nunes (2009), seus professores contavam com:

[...] cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009, p. 125).

Algumas décadas depois, durante os dois Programas Especiais de Educação (PEE), dos Centros Integrados de Educação Pública, a formação de professores voltou a ser considerada uma ação estrutural. Nesse período, foram desenvolvidos:

[...] encontros pedagógicos e, no âmbito do 2º Programa Especial de Educação, um curso de atualização para professores de escolas de horário integral. O objetivo era orientar os professores e demais profissionais que atuavam nessa escola quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidos no âmbito da escola de horário integral, ou seja, em relação ao desenvolvimento do projeto curricular e a formas de realização do Planejamento integrado (MONTEIRO, 2009, p. 43).

Segundo Maurício (2012), esse curso foi oferecido em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e abordou em seu programa os seguintes temas: (1) Fundamentação científica sobre a aprendizagem da criança; (2) Práticas educativas em horário integral, voltadas às atividades diversificadas, ao planejamento integrado e à avaliação continuada; (3) Disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental; (4) Metodologia de ensino, na perspectiva construcionista e sociointeracionista; (5) Diversidade cultural; (6) Processo saúde-doença e sua relação com as condições socioeconômicas e culturais e (7) Educação física, voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde. Olhando para esses temas, é possível observar a complexidade envolvida na atuação profissional e educativa nos CIEPS e nas escolas de tempo integral em geral.

Mais recentemente, novas experiências têm surgido e, junto a elas, propostas de formações de professores que abordam temas prementes nesse tipo de educação. Como exemplo, podemos citar Branco (2009), que apresenta em sua tese de doutorado uma pesquisa-ação sobre a formação oferecida, no período de 2005 a 2007, para os professores envolvidos com as escolas de educação integral e tempo integral no município de Porecatu/Paraná.

Passados alguns anos da publicação dessa tese, no Brasil, marcos como a criação do Programa Mais Educação e, mais recentemente, a inscrição na Meta seis do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) têm impulsionado novas ações em prol da formação de professores voltada para as temáticas relacionadas à escola de tempo integral.

No entanto, segundo Gadotti (2009), uma política pública de Educação Integral não pode ser confundida meramente com a adoção de horário integral

ou até mesmo com projetos que patenteiam o assistencialismo, devendo ser “entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano formando integralmente as pessoas” (p. 41). Neste sentido, Branco (2012) indica que:

Para cumprir de forma eficiente esse objetivo, uma outra tarefa se faz necessária: a formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende ofertar mais do mesmo, isto é, reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução (Idem, p. 247).

Nesta perspectiva, compreendemos que a formação de professores deve, entre outros fatores, promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento de forma integrada, apoiando-se em uma proposta de tempo integral preferencialmente mais direcionada à formação integral do que à proteção integral, pois, como alerta Silva (2014), para a construção de um currículo em prol da formação integral é fundamental pensar sobre o papel e a formação do docente.

As propostas de educação integral e de tempo integral, uma vez colocadas em prática nas escolas públicas, levantam questões de diferentes ordens e, nesta pesquisa, preocupa-nos compreender aquelas relacionadas à construção de um currículo de formação continuada para os professores que trabalham ou trabalharão nessas escolas. Por isso, procuramos avançar nesta revisão teórica apresentando os principais pressupostos na área do currículo e dos conhecimentos docentes.

2.3. Currículo e conhecimentos docentes na formação de professores

Para falar sobre os conhecimentos docentes presentes na formação de professores, consideramos necessária, primeiro, uma imersão nos estudos sobre o currículo, uma vez que é dentro desse campo que esta pesquisa buscou identificar esses conhecimentos. No entanto, antes de dar início a esta imersão, destacamos que a opção pela ideia de *conhecimento* ao invés da ideia de *saber* é devido a esta pesquisa focar-se no processo de construção e desenvolvimento curricular realizado no âmbito da formação continuada universitária. Enquanto a construção dos saberes docentes está mais associada, na sua literatura, à figura do professor, indicando um saber construído e colocado em prática por ele; a construção

dos conhecimentos pode ser desenvolvida pelos professores, mas também pode ser construída nos processos de formação e na construção curricular que esses processos implicam. Fiorentini et. al. (1998), ao abordar a forte presença dos estudos sobre os saberes docentes, na década de 1990, apresenta uma distinção que fortalece nossa escolha:

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o ‘saber’, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI et al., 1998, p. 312).

Fazemos essa ressalva, pois são diversos os sentidos encontrados para a ideia de conhecimento docente (TARDIF, 2013) e estes são construídos em interseção com as ideias sobre o que é ser professor e como deve ser a sua formação e seu trabalho. Da mesma forma, o conhecimento docente é construído e se encontra presente em diferentes dimensões da docência, como em sua formação inicial e continuada. Dentro do processo formativo, esse conhecimento pode ser encontrado, entre outros, nos seus participantes – formadores ou em formação – e no seu currículo escrito e vivido (GOODSON, 2013). Assim, é neste contexto que buscamos nos aproximar do campo do currículo.

Porém, definir currículo é uma tarefa difícil, considerando que diferentes sentidos são atribuídos a ele – tomado como objeto de análise por variadas escolas de pensamento (SILVA, 2011). Em sintonia com essa constatação, Moreira (2009) indica que a definição de currículo é polissêmica e pode ser defendida por diferentes ideologias e correntes teóricas:

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, vários significados para a palavra currículo. Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como: uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação (já que os exames nacionais têm tendido a fornecer significativos subsídios para o processo de elaboração do currículo). Essas diferentes visões, assim como as diferentes ênfases que nelas se encontram, expressam o que em um dado momento se considera ser educação e se imagina ser um cidadão educado. Refletem, ainda, as influências teóricas e ideológicas que se revelem dominantes nesse momento histórico (MOREIRA, 2009, p. 6).

Enquanto campo de estudo, o surgimento do currículo esteve ligado a aspectos como a emergência de um corpo de especialistas em torno de um tema,

e a organização desses especialistas e desses temas em torno da formação de disciplinas e de departamentos. Assim, foi no contexto de “institucionalização da educação de massas” (SILVA, 2011, p. 22), nos Estados Unidos, que o currículo surgiu como um campo de estudo. Passado quase um século da publicação da obra *The curriculum*, escrita em 1918 por Bobbitt, muitas modificações foram colocadas ao campo do currículo, de forma que, de uma concepção estritamente tradicional, hoje é possível interpretá-lo a partir de influências críticas e pós-críticas (SILVA, 2011).

Diante dessa pluralidade, procuramos trazer neste item alguns autores dedicados aos estudos sobre o currículo e que apresentam perspectivas teóricas alinhadas à pesquisa proposta.

De acordo com Goodson (2013), o currículo é uma construção histórica e social, fundamental para os estudos sobre a escolarização. Realizando uma retrospectiva histórica sobre sua origem, esse autor expõe que “[...] o conceito de currículo como sequência estruturada ou ‘disciplina’, provém em grande parte da ascendência política do Calvinismo” (p. 43). Enfatiza com isso “uma relação homóloga entre currículo e disciplina” (Idem).

Porém, indicando que sua construção vai muito além, questiona o currículo institucionalizado e prescritivo, assumindo-o como “conflito social” (p. 107). De acordo com esse autor,

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discursos de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (GOODSON, 2013, p. 113).

Outra importante questão encontrada em Goodson (2013, p. 22) é a distinção entre o currículo escrito e o currículo vivenciado em sala de aula, sendo o primeiro insuficiente para entender como ele é posto em prática. Observa-se dessas questões a complexidade e imprevisibilidade que fazem parte do campo curricular. Assim, a presença do conflito no currículo pode ocorrer desde as disputas pelos conteúdos e competências que o compõem, até o modo como os professores e estudantes vão reagir a esse currículo no dia a dia escolar.

De outra forma, Paulo Freire (1983, 1986) também evidencia os conflitos presentes na educação e no currículo. Esse autor apresenta uma crítica ao currículo tradicional e à perspectiva de que o conhecimento pode simplesmente ser transferido do professor para o aluno, se assemelhando a um depósito. Contrário a essa educação passiva, em que ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender, Freire (1983) acreditou que a educação deveria estar a favor da liberdade.

Para esse autor, o ato pedagógico é um ato dialógico, em que a escolha do conteúdo programático deve ser feita conjuntamente entre educandos e educadores. Da mesma forma, a escolha desses conteúdos deve levar em conta a realidade dos alunos e sua cultura. Por isso, sendo o conteúdo do diálogo o próprio conteúdo programático da educação, este deve ser organizado a partir da situação presente. Porém, não cabe ao educador dizer qual é a situação presente, e sim torná-la explícita através do diálogo com o povo sobre a situação que este vive e a do próprio educador.

Outra ideia interessante trazida por esse autor é a proposta de uma “pedagogia situada” (FREIRE; SHOR, 1986), que considere a realidade social e cultural do aluno e que parta dessa realidade para a construção dos conceitos. Além de partir do mundo concreto dos alunos para a sua compreensão crítica e científica, essa pedagogia coloca o educando em uma posição ativa em relação a sua própria educação, na medida em que este participa da construção dos temas que vão compor o currículo. Em meio a esse movimento, que coloca o aluno em uma relação dialógica e horizontal com o professor, surge uma nova perspectiva para os educandos, que “se tornam pesquisadores ativos” (p. 70), se opondo aos “métodos passivos e silenciadores da transferência de conhecimento” (Idem).

Examinando as complexas relações que perpassam o currículo, Giroux (1997) afirma que este produz significados sociais e culturais à medida que abrange a construção de sentidos e valores. Esses significados, por sua vez, estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade e por isso se constroem em meio a disputas. Uma vez que existe uma forte aproximação entre o campo do currículo e o da cultura, o que se coloca em jogo é uma política cultural (GIROUX, 1997). Desta forma, assim como Giroux (1997), entendemos que o currículo e seu planejamento envolvem exercícios de poder e estão imersos em diferentes concepções e práticas culturais.

Seguindo na linha da problematização da relação entre currículo, desigualdade e poder, Apple (2006) nos alerta que a relação entre currículo e reprodução cultural é atravessada por algumas formas de ideologias, que podem se constituir em uma hegemonia. Utilizando esse conceito, apresenta que os grupos dominantes precisam de um esforço constante de convencimento ideológico para manter sua dominação – sendo através desse esforço que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural.

Neste bojo, Apple (2006) vê o currículo como um campo estrutural e relacional, em que a seleção dos seus conhecimentos reflete os interesses das classes dominantes. Assim, ao pensar sobre por que certos conhecimentos compõem o currículo oficial, assumindo status de legítimos, em detrimento de outros, en-

fatiza a relação entre ideologia, currículo e o papel da escola na distribuição do conhecimento oficial.

Young (2007) traz perspectivas importantes para o pensamento sobre o currículo, argumentando que as escolas podem capacitar os alunos a adquirirem um conhecimento que, para a maior parte deles, não pode ser adquirido em casa, na comunidade, ou nos locais de trabalho. De acordo com esse autor o mundo é organizado e dividido em torno das ideias de “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007). O conhecimento dos poderosos é caracterizado por aqueles que detêm o conhecimento – por exemplo, a entrada na universidade, em que aqueles com maior poder na sociedade são os que têm mais acesso a certos tipos de conhecimento. Porém, esse conhecimento de alto *status* é apenas parte do conhecimento, trazendo à tona outro conceito que Young (2007) chama de “conhecimento poderoso”. Esse abrange o conhecimento realmente útil, enfatizando aquilo que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar o mundo. Young ressalta que é isso que os pais esperam quando se esforçam para manterem os filhos na escola: adquirir o conhecimento poderoso que não está disponível em casa (2007, p. 1294).

Apresenta ainda a diferenciação entre conhecimento escolar e não-escolar, afirmando que ela se refere às diferenças entre: a) conhecimento escolar e cotidiano; b) domínios e relações do conhecimento; c) conhecimento especializado e conhecimento com tratamento pedagógico, como, por exemplo, as diferenças entre história e história escolar para diferentes tipos de alunos.

Por trás dessas diferenças, o autor aponta uma mais basilar entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve quando se resolvem problemas específicos do cotidiano. Tal conhecimento não explica nem generaliza, lidando com detalhes. Já o segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico, desenvolvido para tecer generalizações e buscar a universalidade. Esse conhecimento fornece uma base para fazer julgamentos e geralmente está relacionado às ciências. É a esse último tipo de conhecimento, adquirido na escola, que Young se refere como sendo o conhecimento poderoso (2007, p. 1296).

Desta forma, por meio do conceito de “diferenciação do conhecimento” (p. 1299) esse autor questiona quais conhecimentos fazem parte da escola, indicando que esta deve criar condições para que o aluno adquira o conhecimento poderoso. Por fim, defende que o enfraquecimento entre as fronteiras do conhecimento escolar e não escolar pode acabar negando as condições para que os alunos desfavorecidos adquiram o conhecimento poderoso.

Silva (2011) também evidencia a complexidade envolvida na definição de currículo, apresentando as diferentes teorias – tradicionais, críticas e pós-críticas – que se debruçam sobre esse tema. Segundo esse autor, foi a partir da década de 1960, com o fortalecimento do pensamento crítico, que o modelo tradicional de currículo, supostamente neutro e utilitário, começou a ser criticado.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. [...] Os modelos tradicionais restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiavam do status quo, responsabilizando pelas desigualdades e injustiças sociais (2011, p. 29-30).

A partir das “teorias pós-críticas”, destacam-se as contribuições que correntes do pensamento como o multiculturalismo e o pós-estruturalismo trouxeram para o campo do currículo. Desde então, emergiram perspectivas em que os conhecimentos que compõem o currículo deixaram de “existir” *a priori* e passaram a ser relativizados – construídos e selecionados em meio a um contexto histórico, político, social e cultural.

Ao introduzir as novas bases epistemológicas em foco nas teorias pós-críticas, Silva (2011) destaca a importância dos movimentos feministas, de raça e etnia e de sexualidade, colocando em evidência a relação entre as desigualdades educacionais e os significados atribuídos historicamente e socialmente a essas questões. É por meio da contribuição dessas teorias que o vínculo existente entre conhecimento, identidade e poder é explicitado. Desse modo, ao romper com as representações tradicionais, atribuídas pelo senso comum a esses grupos, essas teorias evidenciam que “não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (Idem, p. 106).

Por fim, Silva (2011) apresenta que, se por um lado as teorias pós-críticas nos ensinaram que o poder está em toda parte e que é multiforme; por outro lado as teorias críticas evidenciam que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. Ressalta com isso que enquanto nas teorias críticas o poder encontra-se vinculado à figura do Estado e às relações entre as classes sociais, nas teorias pós-críticas o poder está espalhado por toda a rede social, incluindo os processos de dominação centrados em raça, gênero, entre outros.

A partir das contribuições desse autor, percebemos que para entender os diferentes sentidos atribuídos ao currículo é importante conhecer suas teorias – que nos ajudam a ir além de uma concepção ingênua e desvinculada das relações sociais de poder. Assim, para compreender criticamente o significado

de currículo é fundamental olhar para suas histórias, para os grupos sociais que disputam suas decisões e para os pressupostos que são assumidos – e aqueles que são ocultos.

Nesta pesquisa, buscamos estar atentas aos sentidos que constituem e são constituídos pelo currículo, explicitando que:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é aceito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos foi imposto. Ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Nesta perspectiva, o currículo só é possível por meio de uma rede de códigos e sentidos e, da mesma forma que é criado nesta rede, pode tanto reforçar, quanto contestar seus princípios. Caracteriza-se por ser um projeto seletivo, cultural e social, política e administrativamente condicionado (SACRISTÁN, 2017, p. 36). O que nos levar a refletir sobre os sentidos que podem estar subentendidos quando pensamos em um currículo de formação de professores, no âmbito da especialização para as escolas de tempo integral. Principalmente quando consideramos que esse currículo foi construído desde sua esfera macro, no Ministério da Educação, até a sua esfera micro, relacionada à oferta dos cursos em si, e envolveu aspectos culturais, sociais, políticos e administrativos que perpassaram diferentes instâncias de produção curricular.

Para Sacristán (2017, p. 103-104), o currículo é desenvolvido em seis níveis, denominados de: (1) *currículo prescrito*, desenvolvidos nas políticas educacionais e curriculares; (2) *currículo apresentado aos professores*, relacionado ao direcionamento das políticas curriculares aos professores, que tem como principais instrumentos mediadores curriculares, como livros, recursos audiovisuais, e textos direcionados para a prática docente; (3) *currículo moldado* pelos professores, em que o docente é o principal responsável por traduzir e desenvolver o currículo oficial na prática; (4) *currículo em ação*, etapa em que a intenção vira ação e o currículo é colocado em prática por seus sujeitos; (5) *currículo realizado*, referente à interação entre teoria e prática e intenção e ação e o (6) *currículo avaliado*, vinculado à política curricular, reflete ainda a expressão dos juízos e decisões dos professores.

Ainda de acordo com esse autor, o currículo é desenvolvido por meio de diferentes processos que se entrecruzam e, entre esses, os professores são elementos de primeira ordem. Estes desenvolvem uma ação em que a influência do e sobre o currículo é recíproca: ao mesmo tempo em que o currículo molda os docentes, é traduzido na prática por eles mesmos.

Neste sentido, ao considerar os “professores como planejadores” (2007, p. 271), Sacristán enfatiza a importância de os docentes atuarem como profissionais que desenham a sua prática – se afastando de uma perspectiva de executor de programas desenvolvidos por outros. Esse profissional, ao preparar “um plano para um curso, um trimestre ou uma jornada escolar, ou quando confecciona materiais próprios sobre uma unidade didática concreta e prevê o uso que vai lhes dar, realiza também um plano do currículo e de sua prática” (2007, p. 213). Como os cursos pesquisados foram elaborados por professores – seja na qualidade de formadores ou de coordenadores – vemos um cenário interessante para olhar os currículos de formação de professores para as escolas de tempo integral. Mas, como dito anteriormente, o currículo é um campo extenso e nesta pesquisa nos debruçamos apenas sobre os conhecimentos docentes que podem ser encontrados em sua construção. Assim, aproveitamos o ensejo para dar início à exposição dos referenciais adotados acerca dos conhecimentos docentes.

Esta é uma área complexa para se pesquisar já que não existe consenso sobre o que é conhecimento. Diferentes áreas e grupos sociais chamam para si a função de definir o que vale como conhecimento. Além disso, as teorias críticas e pós-críticas apresentam questionamentos que colocam à prova muitas das “clássicas” concepções de conhecimento.²⁷

No que tange especificamente aos conhecimentos curriculares presentes na formação docente, eles são diversos e podem ser originados e/ou produzidos por diferentes campos, como a política, a psicologia, a sociologia, a história etc. Também podem estar vinculados a áreas específicas da educação como a Avaliação, a Didática etc. Por isso, em meio a este vasto universo, o que nos interessa é pensar sobre aqueles conhecimentos que são específicos dos professores e que “[...] respondem a uma série de interrogações: o que ensinar? em que sentido? como? a quem? onde? porquê?” (PACHECO; FLORES, 2000, p. 20).

Conforme nos mostram Pacheco e Flores (2000), existem diferentes autores que se debruçaram sobre a tarefa de definir o que caracteriza em essência o conhecimento do professor. Para esta pesquisa, voltamos nossas atenções especialmente à ideia de conhecimento profissional, que, de acordo com esses autores, “caracteriza-se pela sua natureza complexa, ampla e multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias” (PACHECO; FLORES, 2000, p. 22).

O conhecimento docente está associado aos contornos da própria profissão e é considerado, por alguns autores, como um conhecimento-base para o seu exercício. Neste sentido, de acordo com Tardif (2013),

²⁷ Como as ideias de Epistemologia do Sul, defendida por Boaventura (2010), e conhecimento provisório, defendida pelos pós-positivistas.

Historicamente, essa questão [do conhecimento dos professores] está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. [...] Vários autores preocuparam-se em estabelecer a genealogia dessa questão, estudando, por exemplo, os laços que a ligam ao movimento da profissionalização do ensino, às recentes reformas escolares ou às transformações do saber que afetam nossas sociedades modernas ou pós-modernas (TARDIF, 2013, p. 227-228).

Se olharmos para a história da docência a partir da história da profissão docente e para a formação docente, enquanto uma formação universitária profissional (NÓVOA, 2017), veremos que grande parte dos esforços empreendidos pelos professores para se fortalecerem enquanto uma categoria profissional, com *status* e estatuto próprios, esteve relacionada à definição de um corpo de saberes específicos – que qualifique o ensino enquanto uma ação especializada.

Segundo Roldão (2007), o conhecimento profissional é um fator decisivo para a distinção profissional, porém, muitas vezes, representa o “elo mais fraco” (p. 97) da profissão docente. Neste bojo, Roldão (2007) destaca o seguinte conceito de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, umas e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005, p. 218, apud Roldão, 2007).

Evidencia-se nessa colocação o papel da formação inicial e continuada na construção do conhecimento docente. Ainda que este envolva outros processos além dos formativos, a formação certamente representa uma das peças desse caleidoscópio. Neste sentido, Libâneo (2015) chama a atenção que, na organização dos currículos para a formação profissional de professores, esses conhecimentos muitas vezes encontram-se dissociados entre “o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático)” (LIBÂNEO, 2015, p. 03).

Essa separação fica mais nítida quando observamos uma tendência à valorização do conhecimento pedagógico nos cursos de Pedagogia – muitas vezes sem articulação com conteúdos, e de forma demasiadamente genérica – enquanto nas demais licenciaturas “prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental” (Idem). Segundo Roldão (2017), essa dicotomia acarreta “uma limitação idêntica da representação do saber docente, valorizando parcelarmente componentes diversas, e não o conceptualizando como um todo integrador das diversas dimensões (ROLDÃO, 2017, p. 1140).

No intuito de ampliar essas discussões, essa autora procura clarificar a natureza do conhecimento profissional. Assim, a partir dos estudos de Montero (2005), Roldão (2007) identifica duas grandes vertentes nas produções sobre o conhecimento profissional. A primeira linha seria marcada pela “desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente” (ROLDÃO, 2007, p. 98) e a segunda marcada pela “construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática profissional em ação” (Idem).

Enquanto a primeira linha se distingue por uma vertente analítico-conceitual e é influenciada principalmente pelos estudos de Shulman; a segunda linha baseia-se em uma vertente mais holística e contextual, sendo fortemente influenciada pelas ideias de Donald Schön. No entanto, Roldão (2007) destaca que dentro de cada vertente há diferentes versões e, ainda, que existem aproximações entre as duas. Destaca, ainda, que ambas têm em comum o embasamento em estudos de caso e em fatos e conhecimentos expressos por professores em situações reais.

Certamente, as ideias de Schön são muito interessantes para se pensar a formação continuada de professores e representam um dos referenciais mais sólidos e conhecidos nessa área. No entanto, nesta pesquisa pretendemos nos voltar menos para uma “epistemologia da prática” (ROLDÃO, 2007, p. 98), e mais para os sentidos e concepções que os conhecimentos docentes podem assumir. Decerto que ao longo das análises podemos nos aproximar da vertente holística e contextual. Mas, nesta pesquisa, acreditamos nos aproximar mais da vertente analítico-conceitual. Assim, esperamos que as contribuições de Shulman (2014) para a área do conhecimento docente possam ser esclarecedoras para nossas análises.

Para esse autor (2014, p. 206), existem sete tipos de conhecimentos docentes: (1) *conhecimento do conteúdo* – relacionado aos conteúdos próprios de cada disciplina ou segmento; (2) *conhecimento pedagógico geral* – referente aos princípios e às estratégias de organização e gerenciamento de sala de aula; (3) *conhecimento do currículo* – voltados aos materiais e programas didáticos e curriculares; (4) *conhecimento pedagógico do conteúdo* – relacionado à união entre conteúdo e pedagogia; (5) *conhecimento dos alunos e de suas características* – sobre saber para quem se ensina; (6) *conhecimento dos contextos educativos* – relativo à compreensão do contexto social, cultural, econômico que envolve desde um grupo, ou uma turma, até aspectos mais amplos como a escola e o sistema educacional e (7) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos* – relacionados aos princípios filosóficos do ensino e às crenças dos professores sobre o mundo social, político e histórico.

Segundo Shulman (2014), entre esses conhecimentos, o que desperta maior interesse é o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse reconhece os diferentes “corpos de conhecimentos necessários para ensinar” (SHULMAN, 2014, p. 207), e representa

[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas, ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (Idem)

Outra contribuição desse autor está em apresentar possíveis fontes para esses conhecimentos, uma vez que eles não se constroem no vazio. Assim como apresentam Pacheco e Flores, “[t]odos os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor são fruto de uma aprendizagem formal e informal, adquirida ao nível de várias fontes” (2000, p. 36).

Neste bojo, para Shulman (2014) existem quatro fontes que servem de alicerce de conhecimento para o ensino: (1) a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; (3) as pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento e outros fenômenos culturais e sociais e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Consideramos que essa perspectiva pode ser interessante para as análises almejadas nesta pesquisa, uma vez que algumas dessas fontes podem ser encontradas nos cursos de especialização investigados. Neste sentido, acreditamos que especialmente a primeira e a segunda fonte, por estarem presentes nos processos de formação de professores, podem nos ajudar na reflexão sobre os conhecimentos encontrados nos cursos sobre educação integral.

Finalizando esta revisão teórica, destacamos a ideia apresentada por Nóvoa (2017) sobre um “terceiro gênero de conhecimento” (p. 1126), vinculado à compreensão sobre a essência do ensino. Esse conhecimento está relacionado à ideia de tato pedagógico, à ideia de aprender “a nadar na sala de aula” (NÓVOA, 2017, p. 1127) e à ideia de discernimento – capacidade de decidir no cotidiano profissional. Como coloca Nóvoa, “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento. É lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (2017, p. 1127). Por isso, quando pensamos em conhecimentos docentes relacionados à prática em escolas de tempo integral, acreditamos que eles possam ser construídos em diferentes espaços, como, no caso desta pesquisa, o espaço da formação continuada oferecida pelas universidades.

Em suma, esses são os principais autores e ideias que nos guiaram na presente pesquisa e que contribuíram para a sua construção metodológica e analítica. De posse desses referenciais, buscamos um suporte adequado às análises pretendidas, apoiando nossas reflexões nos pressupostos teóricos apresentados. Desta forma, apresentamos na sequência o processo de criação e construção dos cursos de especialização em educação integral.

3. Cursos de Especialização em Educação Integral

*“Estar em formação implica um investimento pessoal,
um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios,
com vista à construção de uma identidade,
que é também uma identidade profissional.”*
António Nóvoa

Para orientar a construção deste capítulo nos apoiamos, principalmente, nas ideias sobre currículo apresentadas por Sacristán (2017). Assim como esse autor, entendemos que diferentes forças intervêm na construção curricular, das quais os professores exercem papel de protagonismo. Compreendemos que o currículo é construído em um plano macro, em que as políticas econômicas influenciam as políticas educacionais, que por sua vez influenciam a construção de currículos que concordem com seus objetivos. Porém também compreendemos que o mesmo currículo continua em construção após a sua “formalização” no plano do prescrito (SACRISTÁN, 20017). Desta forma, os planos médios e micro são fundamentais para o desenvolvimento curricular, uma vez que diretores, coordenadores, professores, estudantes e responsáveis, entre outros, assumem a função de transformar as orientações oficiais em práticas.

Conforme apresentado no capítulo dois, de acordo com esse autor, o currículo é produzido em diferentes níveis: (1) *currículo prescrito*; (2) *currículo apresentado aos professores*; (3) *currículo moldado pelos professores*; (4) *currículo em ação*; (5) *currículo realizado* e (6) *currículo avaliado*. Considerando as características de cada etapa, apresentadas no capítulo teórico, optamos nesta pesquisa por focar nos níveis do: (1) *currículo prescrito*; (2) *currículo apresentado aos professores*; (3) *currículo moldado pelos professores* e do (4) *currículo em ação* – em especial nos dois últimos. Acreditamos que o primeiro e o segundo nível são fundamentais para entender os conhecimentos curriculares e as visões de docência presentes nos cursos, no que tange às orientações gerais do Programa Mais Educação. No entanto, nosso principal interesse esteve em conhecer o processo pelo qual os professores universitários, na qualidade de planejadores curriculares (SACRISTÁN, 2007), organizaram e interpretaram essas orientações nos currículos de especialização em educação integral – para posteriormente colocar esse currículo em ação (SACRISTÁN, 2007).

Diferentemente do professor da educação básica, o docente universitário tem uma ação mais direta sobre determinadas decisões curriculares, como esco-

lha de conteúdos, critérios de avaliação, entre outros. Nesse segmento, é possibilitado ao docente participar de forma ativa na criação das ementas das disciplinas que ministra e dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de que participa. Como pondera Sacristán, “O sistema universitário, o ensino médio ou fundamental não reservam obviamente os mesmos poderes e papéis para os professores” (2017, p. 180). Desta forma, considerando essa peculiaridade do professor universitário justificamos a ênfase dada, nessa pesquisa, a essas etapas do desenvolvimento curricular. Por fim, destacamos que, embora os níveis dos currículos *realizado* e *avaliado* se encontrem presentes nas falas e respostas dos professores/a, eles não foram nosso foco principal.

3.1. O currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores: Programa Mais Educação, aportes normativos e documentos orientadores

Os cursos de especialização em Educação Integral foram oferecidos por meio de uma parceria entre o MEC e as universidades públicas, visando atender à formação do professor da educação básica sobre os temas da educação integral e do tempo integral (BRASIL, 2010b). Nesta pesquisa, foram selecionados documentos relacionados ao (1) PME e (2) aos cursos oferecidos sobre a educação integral. A partir da análise desses documentos, apresentamos a seguir um breve ordenamento normativo do Programa e suas orientações para a formação de professores.

3.1.1. O Programa Mais Educação e seus aportes normativos

Considerando que para entender o contexto dessas formações é importante conhecer o contexto de criação do PME, trazemos um breve ordenamento normativo, destacando alguns de seus principais princípios e diretrizes. Sua criação teve como marco a Portaria Interministerial nº17/2007, que o instituiu, visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007a). Para além do aumento do tempo, a Portaria nº 17/2007, firmada pelos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, estabeleceu o PME como estratégia intersetorial do Governo Federal, para a indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação das dimensões, tempos,

espaços e oportunidades educativas. Contudo, o PME ganhou maior estabilidade no âmbito legal, com a publicação do Decreto nº 7.083/2010, que em seu artigo primeiro estabeleceu:

Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010a).

Esse decreto indica uma associação entre tempo integral e melhoria da aprendizagem do estudante e parte da premissa de que o tempo a mais que passa sob responsabilidade da escola contribui positivamente para sua formação. Entre os princípios apontados no decreto, cabe evidenciar: (a) a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; (b) a integração entre as políticas educacionais e sociais; (c) a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; (d) a afirmação da cultura de direitos humanos e (e) a articulação entre os sistemas de ensino e universidades (art. 2º). Entre outros, estes são os princípios que deveriam nortear as ações relativas à implementação do PME, que teve como principais objetivos:

Art. 3º - [...] I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010a).

O critério de seleção das escolas, embora aprimorado anualmente pelo PDDE, foi prioritariamente baseado no baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das instituições de ensino – que também deveriam assinar o termo de adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (PDDE-2013).

Ainda segundo o PDDE-2013, os temas desenvolvidos na ampliação do tempo escolar foram organizados nos “macrocampos”: (1) Acompanhamento Pedagógico; (2) Educação Ambiental; (3) Esporte e Lazer; (4) Direitos Humanos; (5) Cultura e Artes; (6) Cultura Digital; (7) Prevenção e Promoção da Saúde; (8) Comunicação e Uso das Mídias; (9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza e (10) Educação econômica.

Ao apresentar financiamento adicional ao Fundeb²⁸, contar com recursos materiais e humanos e prever diretrizes educativas e estruturais, o Programa teve grande abrangência em nível nacional. Seus textos legais também contribuíram para promover sua estabilidade, tendo sido uma grande estratégia do MEC para a ampliação da jornada escolar (MOLL, 2012).

No entanto, com o impeachment da presidenta Dilma e o início do governo Temer, o PME foi extinto e entrou em vigor o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016). Apesar de manter algumas semelhanças com o Programa anterior, o Novo Mais Educação apresenta um formato diferente e em seus documentos legais, como a Portaria nº 1.144 de 2016 e o documento orientador, percebemos uma preocupação maior com a melhoria do aprendizado em Português e Matemática.

Neste contexto de descontinuidade política, ainda que o PME tenha sido extinto, foi a partir dos diferentes investimentos que acompanharam o seu desenvolvimento que os cursos de especialização em educação integral foram criados.

Atualmente os temas da educação integral e do tempo integral continuam no foco das políticas educacionais, como na proposta do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que contempla o tempo integral na meta número seis, e prevê esta oferta em 50% das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2014b). A permanência do tema na agenda governamental indica sua relevância e aponta para uma continuidade (e eventualmente expansão) da política de incentivos nos próximos anos, o que potencialmente também significa envolver, cada vez mais, os professores e demais profissionais da educação,²⁹ investindo, entre outras frentes, na formação inicial e continuada – o que reforça a permanência e atualidade do tema discutido nesta pesquisa.

3.1.2. Indicações para as formações de professores constantes em leis e documentos relativos ao PME

A partir da leitura das leis e textos relativos ao PME, foram selecionados aqueles documentos que trataram diretamente dessa temática – e que contêm as

28 Regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundeb constitui-se em um fundo de natureza contábil, que tem seus recursos destinados à educação básica pública. Segundo Menezes (2009), o Fundeb é responsável por reposicionar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional. Primeiramente, definindo que este deve ser constituído pela oferta de no mínimo sete horas diárias de atividades escolares, cinco dias por semana. Em seguida, associando a esta modalidade um coeficiente próprio de distribuição de recursos, regulamentando, desta maneira, uma fonte estável para seu financiamento.

29 Destacamos que ainda que os primeiros documentos do PME façam referência à formação de professores e de profissionais da educação, o nosso foco esteve relacionado às propostas voltadas especificamente aos professores

principais orientações direcionadas à construção dessas formações. Além desses documentos, a elaboração deste item incluiu uma entrevista semiestruturada com uma superintendente do MEC, que na época do PME esteve à frente da realização desses cursos e que, nesta pesquisa, assumiu o pseudônimo de Clarice. A fim de apresentar as indicações encontradas, organizamos os documentos em dois grupos e procuramos complementar as informações oriundas desses documentos com algumas provenientes da entrevista mencionada. Assim, os primeiros documentos analisados foram:

Quadro 09 - documentos analisados

Documentos específicos do PME
Portaria nº 17 de 2007
Educação integral – Texto referência para o debate nacional de 2009
Decreto nº 7.083 de 2010
Caminhos para a educação integral de 2011
Manual operacional da educação integral (PDDE) de 2013

Fonte: Elaboração própria

Iniciando esta análise pela própria Portaria nº 17/2007 que inaugura o PME, destacamos que mesmo que esta não faça referência direta à formação de professores, indica em seu artigo primeiro alguns conhecimentos importantes para os profissionais que trabalham nas escolas participantes do Programa:

Art. 1 – [...] O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. [...] (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

É possível ver a pluralidade de saberes envolvidos nessa proposta, o que sugere para as escolas um trabalho interdisciplinar, com uma equipe que tenha diferentes formações e trabalhe em áreas distintas. Percebemos também a indicação de “ações sócio-educativas” no contraturno escolar, o que implica pensar na integração entre áreas – como a social e a educacional – e entre setores – assistência social e educação.

Ainda nessa portaria temos outra pista importante, que aponta para a necessidade de capacitação de gestores e de políticas articuladas para este fim:

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

II - Assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local; [...]

Art. 6º. [...]

IV - Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; [...]

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: [...]

III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa; (BRASIL, 2007a, grifo nosso)

Mesmo que a portaria não faça referência à formação de professores, a indicação para a capacitação de gestores e profissionais é um passo nesse sentido – uma vez que grande parte desses profissionais são também professores das redes municipais e estaduais. No entanto, essa mesma indicação gerou uma nova demanda, relativa a ofertas dessas capacitações, requerendo políticas de formação e articulação com instituições que tenham estrutura para efetivá-las na prática – ainda que a ideia de “capacitar” costume implicar ações mais pontuais e de curta duração do que as formações.

Nesse bojo, em 2009, o Ministério da Educação lançou a publicação “Educação integral – Texto referência para o debate nacional”, que foi desenvolvido por meio de uma parceria entre esse Ministério e diferentes setores da sociedade – como universidades e fundações. Esse texto traz um item específico sobre formação, intitulado em seu sumário: a “formação de educadores na perspectiva da educação integral”. Nesse item são apresentadas as orientações para o processo de educação inicial e continuada de professores, das quais destacamos:

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, [...]. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas (BRASIL, 2009e, p. 37, grifo nosso).

Nesse trecho, a formação que deve envolver o profissional que trabalha em um projeto de educação integral e de tempo integral é colocada como tarefa da formação inicial e continuada. Estas, por sua vez, são por excelência uma responsabilidade das universidades – o que indica, portanto, que estas deverão ser “lócus privilegiado” para essas ofertas. O texto de referência traz outra importante indicação sobre as perspectivas para a formação de professores para a educação integral, encontrada nos trechos a seguir:

Nesse sentido, para além do debate curricular dos cursos de graduação, a Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições – básica e universitária – que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional.

[...]

A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, assistência social, [...] dentre outras (BRASIL, 2009e, p. 40, grifo nosso).

Por meio da leitura desse texto, percebemos que o PME pretendeu não só propor alterações curriculares na formação de professores, a fim de atender às necessidades inerentes a sua oferta, como também fazer da escola de tempo integral um espaço de formação para os alunos de Pedagogia e demais licenciaturas. Apresentou também a necessidade da aprendizagem, por parte dos professores, de conteúdos específicos, favoráveis à “integralidade” dessa proposta.

Avançando um pouco no tempo, no Decreto nº 7.083 de 2010 é possível ver com mais clareza, em seu artigo segundo, a valorização da formação de professores e das universidades para o desenvolvimento do PME:

Art. 2o São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010a. grifo nosso).

O decreto indicou quem deveria articular as ações necessárias ao cumprimento dos objetivos do programa – no caso o MEC – e que estes deverão ser executados por meio de colaboração entre União, estados e municípios, e ainda entre diferentes órgão e instituições. Apontou também alguns conhecimentos que devem fazer parte das formações de professores, como as temáticas ligadas aos direitos humanos.

No ano seguinte à publicação desse decreto, o MEC evidenciou suas diretrizes sobre o trabalho do professor e sua formação no texto “Caminhos para a educação integral”. Publicado em 2011, esse texto apresenta com clareza a necessidade de investimento e articulação com as universidades para as formações de professores. Nele há um item sobre “Formação de Educadores Escolares, na Perspectiva da Educação Integral”, que inicialmente tem muitas semelhanças com o texto de referência. Porém, um olhar mais atento revelou algumas especificidades, como a indicação das atribuições de gestores e governantes diante da agenda da educação em tempo integral:

Consequências para os governantes e lideranças sociais: [...] Deve-se prever cursos de formação para os professores e gestores, para que possam integrar as atividades na escola com as desenvolvidas por outros educadores que atuam fora do espaço escolar. É importante articular-se com uma das 43 universidades parceiras do Programa Mais Educação que oferecem capacitações em Educação Integral (BRASIL, 2011c, p. 25, grifo nosso).

Nesse trecho encontra-se uma clara indicação para que os governantes locais ofereçam cursos de formação de professores com o propósito de integrar os objetivos do programa à prática docente. Para tal, é sugerido a articulação com as universidades parceiras do Programa – que foram convidadas pelo MEC para a formação desses profissionais (MAMEDE, 2012).

Considerando que toda formação parte de um pressuposto de “ser humano” e de “sociedade”, essa publicação apresentou o “modelo de professor” julgado necessário para o trabalho com a educação integral:

[...] O que queremos: Profissionais da educação que se apaixonem pelo que descobrem ser possível fazer, reinventando continuamente sua relação com os alunos, com o mundo, com os conteúdos curriculares e com as possibilidades que existem além do espaço da sala de aula. Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que precisa ser construída pouco a pouco, em processos formativos permanentes. A relação tempo, espaço e Educação Integral é fonte de muito debate. Mas as discussões sobre essa concepção educacional são fundamentais para que se chegue a espaços de consenso cada vez maiores (BRASIL, 2011c, p. 58, grifo nosso).

Indo além, indicou também o que precisaria ser feito para conseguir esse professor:

O que precisamos para chegar lá: Tornar a profissão de educador mais atrativa, dando-lhe a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e expressando apreço ao seu esforço por melhorar, através de aumento de salários; Reformular os cursos de formação de educadores – iniciais e em serviço – contemplando novas competências para promover o aprendizado, articulando-o a temas como Meio Ambiente, Direitos Humanos, Valorização de Diferenças; Promover e incrementar a competência dos educadores em formulação, realização, acompanhamento e avaliação de projetos interdisciplinares e intersetoriais. Isto possibilitará aos envolvidos entender e modificar situações concretas de sua realidade. Desenhar novos perfis profissionais de docentes e gestores escolares, com participação das associações e sindicatos de educadores, envolvendo universidades, empregadores, trabalhadores, associações de pais e de estudantes, para que tais perfis se adequem às demandas de uma educação integral em jornada ampliada (BRASIL, 2011c, p. 58, grifo nosso).

E de forma dirigida aos governantes e lideranças políticas sugere ações diretas de valorização e formação profissional:

Você pode contribuir Dirigentes governamentais e lideranças da sociedade civil: Promovendo horários de formação na escola, integrados ao turno de trabalho; Lutando pela elevação do Piso Profissional Nacional do Magistério, para que o professor possa ser bem remunerado, em uma carreira docente que lhe permita exercer jornada integral em uma única escola e participar efetivamente da vida da comunidade onde trabalha; Possibilitando maior articulação entre as Universidades responsáveis pelos educadores e as escolas onde esses devem atuar (BRASIL, 2011c, p. 57).

A leitura dessa publicação evidencia que o Programa Mais Educação trouxe proposições para o professor que não se restringiram à sua prática de sala de aula; abrangendo sua formação inicial e continuada, conhecimentos e competências, bem como aspectos de sua carreira, ligados às jornadas de trabalho e às questões salariais. Tampouco essas propostas se restringiram aos professores, abrangendo os dirigentes governamentais responsáveis pelas políticas educacionais.

Finalizando esta apresentação, no Manual Operacional da Educação Integral (PDDE-2013), encontram-se as seguintes indicações para o Programa:

IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; (BRASIL, 2013, p. 05).

Essas – em sintonia com os objetivos da Portaria nº 17/2007 – reforçam a necessidade da construção de parcerias, por meio de ações interministeriais e intersetoriais, para a oferta dessas capacitações. Revigora também a necessidade da construção de conhecimentos e tecnologias que apoiem e fortaleçam essas experiências.

Por fim, esse manual traz uma importante característica da organização do Programa Mais Educação, referente ao trabalho com voluntários. Assim, com esse direcionamento, o Programa faz uma distinção entre os professores com vínculo empregatício e os voluntários. Essa perspectiva pode ser observada no quinto item do PDDE-2013, que contém as orientações e critérios para adesão ao Programa:

Monitores (voluntários): O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. [...]

Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2013, p. 23).

Esse trecho mostra que os responsáveis pela oferta do contraturno deverão, preferencialmente, ser universitários ou pessoas com saberes e habilidades que se destacam na comunidade escolar. Nesse trecho, o manual também especifica o motivo pelo qual os professores são preteridos, explicitando que estes podem gerar custos às escolas que não poderão ser pagos por meio do FNDE. Porém, especificamente sobre o tema da formação de professores, destaca-se que não foram encontrados nos textos legais do Programa trechos que indiquem a necessidade de formação de voluntários. Portanto, de acordo com seus documentos, ou esses voluntários não foram beneficiários de formações ou foram na qualidade de “alunos de graduação”, “educadores” ou “monitores”.

Após a oficialização de diretrizes gerais voltadas às formações de professores, o PME articulou junto às universidades públicas a oferta de cursos – de aperfeiçoamento, extensão e especialização – sobre os temas da educação inte-

gral e do tempo integral. Os cursos foram viabilizados por meio da Rede de Educação para a Diversidade³⁰ (BRASIL, 2010b) e ofertados juntos a uma série de cursos voltados às temáticas da diversidade. A partir desta pesquisa documental, procuramos seguir em busca de documentos que tratassem de forma mais detalhada sobre esses cursos. Como resultado, foram encontrados os seguintes textos oficiais:

Quadro 10 - Documentos oficiais dos cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização sobre os temas da educação integral e do tempo integral

Documentos sobre a Formação de Professores vinculada ao PME
Edital nº 06 SECAD/MEC, de 1º de abril de 2009
Resultado final do processo de seleção e avaliação de propostas para cursos da rede de educação para a diversidade - edital 006 de 1º de abril de 2009
Edital nº 28 SECAD/MEC, 23 de novembro de 2009
Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade de 2010
Portaria nº 76 de 2010
Diário Oficial da União de 30 de junho de 2010
Relatório de Gestão do exercício de 2011, 2012 e 2013 da SEB

Fonte: Elaboração própria

O primeiro documento a oficializar a oferta de cursos de formação de professores sobre os temas em questão foi o Edital nº 06 SECAD³¹/MEC, de 1º de abril de 2009. Este documento consistiu em uma “Seleção de instituições de ensino superior para fomento da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (BRASIL, 2009c). A partir desse edital, a União – por meio do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,³² em parceria com a Secretaria de Educação a

30 A Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. São ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania. (Fonte, site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade>)

31 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente, agregou também a inclusão, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

32 O PME mudou de secretarias ao longo do tempo. Em 2007, era vinculado à Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, pertencente à Secretaria de Educação Continuada, Direitos Humanos e Cidadania (SECAD). A partir de 2011, o Programa passou para a Diretoria de Currículos e Educação Integral, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB).

Distância, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – concretizou e oficializou a sinergia contida nos documentos apresentados anteriormente para a oferta de cursos sobre Educação Integral. Esse curso foi denominado de *Educação Integral e Integrada* e a carga horária prevista neste edital foi de 220h.³³ As universidades proponentes deveriam ser integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil³⁴ e os cursos poderiam ser propostos na modalidade semipresencial (BRASIL, 2009c).

Em agosto de 2009 foi divulgado o resultado do processo de seleção e avaliação de propostas para os cursos da Rede de Educação para a Diversidade e, especificamente sobre os temas em destaque, três universidades³⁵ foram selecionadas. Diante desse quantitativo, um pouco depois foi lançado o *Edital nº 28 SECAD/MEC*, 23 de novembro de 2009, contendo uma “Chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para implementação de cursos da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (BRASIL, 2009d). Esse edital ratifica o que foi disposto no anterior e seus conteúdos são muito semelhantes. Uma das poucas diferenças identificadas foi a inclusão dos movimentos sociais como público-alvo dos cursos – para além dos professores e profissionais da educação mencionados no edital nº 06.

Na prática, compreendemos que esse edital deu mais tempo para outras instituições apresentarem suas propostas. Assim, a partir das sugestões de cursos advindas dessa segunda chamada, em 2010, por meio da Portaria nº 76, o Secretário da SECAD instituiu as comissões de seleção e avaliação das propostas dos cursos. Entre as diferentes comissões³⁶ apresentadas, a de *Educação Integral e Integrada* foi coordenada pela professora Dra. Jaqueline Moll.³⁷ O resultado desse processo foi divulgado no Diário Oficial da União, de 30 de junho de 2010, e mais

33 As cargas horárias eram diferentes para cada curso (BRASIL, 2009a).

34 O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas. Site da CAPES, acesso em 13 de janeiro de 2018: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>

35 As três universidades que foram aprovadas foram a Universidade Federal do Amapá, a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal de Minas Gerais.

36 Por estarem inseridos na Rede de Educação para a diversidade, os cursos em sua maioria giravam em torno deste eixo, como: Educação em direitos humanos e Educação para as relações étnico-raciais.

37 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, na época do PME, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

cinco universidades³⁸ foram aprovadas para ofertar o curso de educação integral e integrada.

Outro documento lançado em 2010 foi o *Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade*. Seu conteúdo é voltado para orientar operacional e pedagogicamente os cursos criados dentro deste contexto de fomento aos temas relacionados à *Diversidade*. De posse da leitura desse documento, observamos que o objetivo dos cursos de *Educação Integral e Integrada* foi “formar professores e profissionais da educação capazes de compreender e implementar programas de educação integral e integrada nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica da rede pública de ensino” (BRASIL, 2010b, p. 41) e ainda “formar gestores e professores do Ensino Básico nos pressupostos teóricos e práticos da Educação Integral/Integrada, alunos dos cursos de graduação e outros profissionais de educação, para o desenvolvimento e implementação de programas de educação integral nas escolas” (BRASIL, 2010b, p. 42).

Como diretrizes gerais, esse documento estabelece que o público-alvo será composto por professores e profissionais da rede pública de ensino e que os cursos serão gratuitos. A estrutura curricular do curso foi composta por oito módulos, que em sua maioria giraram em torno de seus temas principais. Apesar desta organização curricular, coube às Instituições de Ensino Superior a construção dos conteúdos de cada módulo.

A parceria entre universidades e MEC/PME foi mais detalhada na Resolução nº 49, de 27 de setembro de 2011, do FNDE. Esta procurou, em seu artigo primeiro, “[e]stabelecer os critérios e procedimentos para participação de Instituições de Ensino Superior – IES na implementação do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação” (BRASIL, 2011a), e, em seu artigo segundo, definiu que “[a] formação continuada visa qualificar profissionais no campo da Educação Integral da rede pública de educação básica, preferencialmente os atuantes do Programa Mais Educação, por meio dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, Aperfeiçoamento e Extensão” (Idem). De acordo com essa resolução, em seu artigo oitavo, coube às Instituições de Ensino Superior (IES):

- a. aplicar os recursos financeiros aprovados exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto aprovado;
- b. ministrar o curso cumprindo todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes bem como registros contábeis e prestação de contas, no caso de convênio, em conformidade com os procedimentos legais;

38 As universidades aprovadas foram: Universidade Federal da Bahia - UFBA; Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF; Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Universidade Federal de Sergipe – UFS; Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

- c. garantir à SEB e ao FNDE acesso a todas as informações pertinentes à implementação do objeto do convênio ou do termo de cooperação, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação;
- d. acompanhar, avaliar e certificar os cursistas aprovados, de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 2011a).

Os cursos de especialização foram criados com o objetivo de fornecer uma formação específica aos profissionais envolvidos com o PME, conforme evidência a superintendente do MEC, Clarice:³⁹ “Como que surgiu essa demanda dos cursos de especialização? O curso de especialização na minha compreensão, ele veio justamente para constituir um espaço em que os gestores e as pessoas pudessem ter um espaço de formação específica” (p. 01). De acordo com Clarice, “As expectativas relacionadas ao curso eram expectativas de qualificar o debate, quando uma pessoa tem que escrever a respeito e refletir a respeito, com certeza ela tem um desenvolvimento intelectual mais significativo” (p. 2).

A respeito da viabilização e operacionalização dos cursos junto às universidades, Clarice esclarece que essa funcionou mediante ação discricionária do Ministério da Educação. Segundo Clarice,

O que acontece, em 2007 houve um recurso que foi descentralizado para as universidades, o MEC tem poder discricional para repassar os recursos independente do edital. Veja bem, edital é uma chamada pública que pressupõe entidades privadas e tal. Nesse caso não, foi passado por meio da Lei Orçamentária Anual, a LOA. (p. 2)

E ainda,

O edital das universidades é um ato secundário, no sentido de ser posterior. [...] Então a universidade faz o edital para o público dela, mas isso não quer dizer que isso é o desencadeador do curso. [...] É a ação discricional do Ministério da Educação, é essa transferência voluntária de recursos, esse que é o elemento anterior que desencadeia. (p. 2)

Sobre a abrangência da oferta dos cursos de especialização, Clarice esclarece que foram privilegiadas as universidades localizadas naqueles territórios com maior densidade. Conforme sinaliza:

Não foi para todas. Anota o que eu estou dizendo, foi discricional, o Ministério da Educação usa o seu poder e define. Lembre-se que o critério dos cursos é o critério que acompanha a escala do programa, o programa não aconteceu de maneira uniforme, o programa aconteceu em capital, região metropolitana, que tinham densidades. (CLARICE, p. 3)

39 Pseudônimo em homenagem à poetisa Clarice Lispector.

Assim como indicado por Clarice, em 2011, os cursos oferecidos para os profissionais da educação envolvidos com o PME foram mais detalhados, em termos operacionais, no Relatório de Gestão⁴⁰ do exercício de 2011 da Secretaria de Educação Básica (SEB). De acordo com esse relatório:

[...] é válido pontuar a descentralização de recursos para mais de 20 Instituições de Ensino Superior – IES para a formação presencial de profissionais de educação, professores comunitários, diretores de escola e de monitores voluntários que desenvolvem as atividades de educação integral do Programa Mais Educação. Houve um avanço no número de entidades a serem beneficiadas. Em 2010, foram atendidas dezenove instituições públicas de ensino perfazendo um total de cerca R\$ 4.000.000,00. O aumento de instituições que buscaram recursos para a formação de professores foi de aproximadamente 280% em relação aos números anteriores (Em 2009 foram 07 IES). Foram beneficiados cerca de 2.000 professores das redes públicas de ensino distribuídos por estados das regiões federativas. Em 2010, foram distribuídos cerca de 9.000 kits de materiais didáticos-pedagógicos para as oficinas e atividades desenvolvidas por meio do Mais Educação. Além disso, realizou encontro nacional de coordenadores entre outubro e novembro de 2010 que discutiu o desenho do programa e conta atualmente com cerca de 10.000 escolas aderidas. Os repasses financeiros para implementação do Mais Educação são feitos pelo FNDE/PDDE – MEC. O número de beneficiados do programa em 2010 alcançou o total de mais de 1.900.000 com a reprodução e distribuição de publicações como “Livro Bairro-Escola passo a passo”, “Livro Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”, CD-Rom (três livros mais educação) contendo: Caderno CENPEC – Educação Integral; Tecendo Redes para Educação Integral; e Muitos Lugares para aprender (BRASIL, 2011b, p. 32, grifo nosso).

Chama a atenção a proporção que o Programa tomou em 2010 e a quantidade de verba que mobilizou. O notável crescimento foi resultado de um grande investimento por parte do governo federal e da parceria entre MEC e universidades públicas – que resultou na inserção dos temas da educação integral e do tempo integral em muitas universidades que não tinham histórico de pesquisa sobre eles.

Entretanto, um crescimento desta proporção também implicou entraves, em que nem sempre o previsto se traduziu no resultado visado. Neste sentido, o relatório anual de gestão da SEB, enquanto um documento de prestação de contas, apresentou aquilo que de fato foi alcançado, indicando que:

Alguns fatores prejudicaram o desempenho administrativo do programa como, por exemplo, repasse de recursos no final do ano; dificuldades das universidades em utilizarem os recursos financeiros no exercício seguinte; temática como nova no panorama educativo

40 O Relatório de Gestão é um dos instrumentos de Transparência da Gestão Fiscal criados pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Tem como objetivo o controle, o monitoramento e a publicidade do cumprimento, por parte dos entes federativos, dos limites estabelecidos pela LRF: Despesas com Pessoal, Dívida Consolidada Líquida, Concessão de Garantias e Contratação de Operações de Crédito. (Fonte, site oficial do Tesouro Nacional: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/-/relatorio-de-gestao-fiscal>).

do Brasil; dificuldade na tramitação de documentos no que tange às diligências apresentadas pelo MEC e o retorno das universidades, as providências adotadas concentraram-se na articulação com as universidades através de reuniões técnicas realizadas em Brasília; discussão da temática da educação integral e suas interfaces com as universidades públicas; discussão do modelo de educação integral a ser implantado no Brasil com as universidades públicas, solicitação de planos às universidades para que o FNDE pudesse repassar os recursos. Publicação de Resolução do FNDE para repasse de recursos, análise dos PTA's (Plano Anual de Trabalho) apresentados e repasses de recursos no tempo hábil para as parceiras no programa. A meta orçamentária não foi alcançada devido às dificuldades gerenciais no tocante à aplicação orçamentária e curto espaço de tempo para empenho e liquidação de recursos solicitados em decorrência, especialmente, do ano de 2010 ter sido ano eleitoral. A opção é que os recursos serão descentralizados em sua plenitude em 2011 para assim ter um bom desenvolvimento das atividades programadas (BRASIL, 2011b, p. 33, grifo nosso).

Diante desse contexto, percebemos que as indicações sobre as formações de professores, sugeridas nos documentos oficiais relacionados ao PME, trouxeram em seu bojo discursos e estruturas que direcionam as formações para as perspectivas curriculares e organizacionais do próprio Programa. Os textos analisados demonstraram que essas orientações foram claras e diretivas. Porém, a forma como essas formações vieram a acontecer, no contexto da prática, dependeu de muitos outros fatores, que interferiram e às vezes até reconfiguraram as orientações iniciais.

Neste sentido, J. Silva e K. Silva (2012) indicam que a formação continuada pode assumir diferentes sentidos, como um investimento na melhoria da prática profissional, e ainda como uma forma de implementar as políticas sociais. Conforme indica Gatti (2008), a educação continuada constitui uma etapa de aprofundamento e avanço na formação profissional e, na educação, isso significou “o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (p. 58).

Por fim, destacamos que o investimento realizado com a formação docente neste Programa também pôde ser associado à formação e profissão de origem de sua principal coordenadora, conforme sinaliza Clarice:

A parceria com as universidades, eu acho que tem uma coisa muito importante que precisa ser retomada, é que a professora Jaqueline Mol como diretora de currículos, ela representava, ela vinha da universidade, então ela tinha um expoente, uma interlocução muito importante na universidade, e ela discutia muito, discute a sustentabilidade da política educacional de várias frentes. Uma política educacional que vem na estrutura da política pública com um cômputo no censo escolar, com um cômputo no financiamento da educação, mas um cômputo também na produção do conhecimento. Então a expectativa era trazer essa vertente e aproximar as pessoas que estavam no território e um espaço privilegiado de discussão, que é a universidade, muitas pessoas nunca tinham tido acesso à universidade pública. (p. 2)

O contexto de criação desses cursos, apreendido a partir de seus documentos de referência, indicou que suas orientações caminharam na direção de um maior investimento na formação de professores sobre os temas em questão, assim como no sentido de fortalecer uma política específica de tempo integral. Como apresentado, este Programa destinou uma grande atenção à formação docente, materializada em diferentes formações, dentre as quais os cursos de especialização em Educação Integral e Integrada. Por isso, faz-se relevante um olhar atento para a criação e desenvolvimento desses cursos e para os sentidos e direcionamentos adotados por cada instituição.

Cerca de um ano depois do desenrolar desse processo normativo, os primeiros cursos de especialização em Educação Integral foram ofertados pelas universidades públicas. Quem assumiu a tarefa de iniciar essa oferta foi a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que em 2011 inaugurou seu curso de especialização em educação integral. Logo em seguida, outras universidades deram sequência a esta agenda.

Conforme mencionado anteriormente, no início dessa pesquisa foram identificados nove Cursos de Especialização em Educação Integral oferecidos pelas seguintes universidades: 1) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); 2) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); 3) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 4) Universidade Federal da Fronteira Sul;⁴¹ 5) Universidade Federal da Bahia (UFBA); 6) Universidade Federal de Goiás (UFG); 7) Universidade Federal do Maranhão (UFMA); 8) Universidade Federal do Piauí (UFPI); 9) Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A partir da leitura dos editais de abertura referentes aos oito cursos⁴² que compuseram a amostra inicial dessa pesquisa foi possível perceber que os cursos de especialização seguiram o mesmo molde dos cursos de aperfeiçoamento e foram organizados em torno de três eixos centrais. De acordo com o Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Básica (SEB), do exercício de 2013, destacamos ainda que:

No âmbito do Programa Mais Educação foram alocados recursos diretamente às universidades federais e sugeridos três desenhos para elaboração de projetos dos cursos de aperfeiçoamento: i) A escola e a cidade, com foco nas políticas públicas educacionais que ampliam espaços educativos por meio de arranjos entre escolas e equipamentos culturais da cidade; ii) Docência na escola de tempo integral com foco na formação dos educadores; iii) Proposta curricular e metodologia na educação integral, com foco na reorganização das atividades que ampliam as oportunidades educativas e interesses dos educandos em

41 Lembramos que, como foi dito na descrição metodológica dessa pesquisa, optamos por não incluir o curso oferecido pela UFFS.

42 Esses cursos foram: UFRGS, UFSC, UFRJ, UFBA, UFMA, UFPI, UFG, UFPB. Os demais editais de abertura não foram localizados e por isso não puderam ser lidos.

favor da aprendizagem. No âmbito destes cursos de aperfeiçoamento foram pagas 2.199 bolsas em 2013 (BRASIL, 2014a, p. 20, grifo nosso).

Como podemos observar, esses três eixos foram propostos para o desenho dos cursos de especialização e podem ser relacionados, de alguma forma, aos objetivos desta pesquisa. Identificar quais foram os conhecimentos trabalhados nesses cursos pode evidenciar para qual dessas linhas os cursos mais se inclinaram – e a partir dessa inclinação conhecer quais conhecimentos foram privilegiados na definição de um “corpus” de saberes para os professores que trabalham nas escolas em tempo integral. Destaca-se ainda, na leitura deste relatório, a referência a consultorias na avaliação desses cursos – sem que, contudo, tenha sido possível ter acesso a essas avaliações:

Em relação às contribuições à política de educação integral, as consultorias especializadas avaliaram a formação de docentes em educação integral desenvolvida pelas instituições federais de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, a partir dos referenciais da Política de Educação Integral do Ministério da Educação e contribuíram para a reformulação do projeto político pedagógico do Programa Mais Educação e para a construção de referenciais pedagógicos e de gestão para a formação de educadores e gestores (BRASIL, 2014a, p. 203).

Por fim, a partir da leitura dos editais de abertura mencionados, destacamos algumas características comuns aos cursos de especialização, organizadas no quadro 11.

Quadro 11 - Principais características dos cursos de especialização, de acordo com os Editais de abertura da UFRJ, UFRGS, UFG, UFSC, UFPB, UFMA, UBA e UFPI

Características em comum
Gratuitos
Oferecidos por meio de chamada pública em edital
Público-alvo: professores e gestores da rede pública de educação
Carga horária de no mínimo 360h
Oferecidos por universidades federais, que compõem a Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Organização curricular em módulos
Modalidade presencial ou semipresencial
Oferecidos às sextas e sábados
Exigência de liberação das secretarias de educação dos professores no horário dos cursos
Exigência de formação superior

Fonte: Elaboração própria

De posse das informações apresentadas, que descrevem o contexto em que os cursos pesquisados estão inseridos, prosseguimos investigando especificamente os cursos que serviram de caso para nosso estudo.

3.2. O currículo moldado e colocado em ação pelos professores: em foco os quatro cursos investigados

Este item foi construído a partir das informações obtidas por meio das entrevistas com as coordenadoras e da análise dos documentos referentes aos cursos. No que tange à análise documental, cabe destacar que não houve uniformidade entre os documentos obtidos nos diferentes casos, uma vez que o acesso estava sujeito aos processos de registro e à disponibilidade específicas de cada Universidade. Em relação às entrevistas, por questões éticas da pesquisa, os nomes dos cursos foram alterados para seu nome de origem *Educação Integral e*

Integrada, previsto no documento Manual Operacional – Rede de Educação para a Diversidade (BRASIL, 2010b), e os nomes de suas coordenadoras foram substituídos por pseudônimos. Desejamos, desta forma, garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, previsto no termo de consentimento assinado. No entanto, optamos por manter a informação referente à universidade de origem dos cursos, pois acreditamos que este é um dado público e de relevância na apresentação dos casos.

Durante a pesquisa desses quatro cursos, tivemos como guia a compreensão sobre os seguintes aspectos: (1) o processo de criação do curso na universidade; (2) o perfil discente e docente; (3) a construção curricular do curso e a estrutura adotada; (4) a avaliação do curso por parte da sua coordenação e (5) os principais desafios e possibilidades observados. De posse dessas informações e considerando a cronologia de criação, apresentamos a seguir os quatro cursos investigados.

3.2.1. Curso de *Especialização em Educação Integral e Integrada* – Universidade Federal de Goiás

A UFG43 foi criada em 1960 e atualmente conta com mais de 23 mil alunos, distribuídos entre os seus mais de 240 cursos de formação inicial e continuada. Possui dois campus, localizados no município de Goiânia: Colemar Natal e Silva e Samambaia.

Para a apresentação desse curso foram consideradas as informações provenientes da entrevista com sua coordenadora, Nísia, e dos seguintes documentos:

Quadro 12 - Documentos - curso UFG

Documentos
Edital nº 001/2011
Projeto pedagógico do curso de especialização (UFG, s/d)
Matriz curricular do curso de especialização em Educação Integral e Integrada/UFG (UFG, s/d)
Lista dos temas dos projetos de intervenção/estudos de caso (UFG, s/d)

Fonte: Elaboração própria

43 Informações retiradas do site da UFG, endereço: <http://www.ufg.br>. Acesso em 28 de abril de 2018.

O Curso de *Especialização em Educação Integral e Integrada* foi desenvolvido pelo Instituto de Estudos Socioambientais⁴⁴ (IESA) e teve sua oferta prevista em edital entre fevereiro de 2011 e dezembro de 2011 (UFG, 2011). Suas aulas foram realizadas nas dependências do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG, campus Samambaia, e o curso foi oferecido na modalidade presencial. Segundo Nísia, o trabalho de coordenação durou, ao todo, dois anos, “[...] sendo que em um ano aconteciam as disciplinas e no ano seguinte era o tempo das orientações e dos trabalhos de conclusão de curso” (p. 2-3).

Nísia relata que na época em que o curso foi elaborado, trabalhava na área de ensino da sua faculdade juntamente com um professor que desenvolvia um curso sobre os Pontos de Cultura.⁴⁵ A partir do incentivo desse professor, Nísia e outros colegas do mesmo setor tiveram acesso ao edital que previa a formação continuada sobre educação integral. Desta forma, após a aprovação do projeto pelo MEC, Nísia assumiu oficialmente a coordenação do curso, sendo que,

Naquele momento... aqui na UFG, nós trabalhamos muito forte com as áreas. Eu faço parte da área de ensino ela é composta por sete professores efetivos, nós somos sete na área, e com vários projetos sempre na linha da pesquisa. Então ele me fez o convite, me falou desse edital e me fez o convite. Eu levei pra área, e naquele momento todos já estavam muito organizados em alguns projetos e eu acabei assumindo a coordenação desse projeto de educação integral e integrada, que era o nome dele naquele momento, então foi dessa forma (NÍSIA, p. 3).

Desta maneira, o corpo docente do curso foi composto principalmente pelos professores da IESA que eram vinculados à área de ensino do Instituto. Além destes, compuseram o corpo docente: uma professora da Faculdade de Educação da UFG – que, em parceria com Nísia, desenvolveu os temas relacionados à Educação – e um professor convidado da Universidade Federal da Fronteira Sul – a primeira universidade a oferecer a especialização em *Educação Integral e Integrada*. Nísia comenta que, na tentativa de enriquecer o curso e promover o aprofundamento dos temas educacionais, foi realizada uma parceria com a Faculdade de Educação da UFG, para a oferta de disciplinas ou aulas específicas. Além disso, conta que “a gente sempre trazia um professor de outro estado, de outro curso [...]” (p. 4).

Em seu edital de abertura (UFG, 2011), foram oferecidas 50 vagas, sendo 10% destinadas a servidores da UFG. A seleção consistiu na análise de currículo,

44 O IESA integra os Cursos de Graduação em Ciências Ambientais e Geografia.

45 Os Pontos de Cultura são entidades culturais ou coletivos culturais certificado pelo Ministério da Cultura e estão previstos no Plano Nacional de Cultura - PNC (Lei 12.343/2010), que estabelece em seu Plano de Metas o fomento de 15 mil Pontos de Cultura até 2020. Fonte, Site: <http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>. Durante o PME houve uma intenção de articulação entre os Pontos de Cultura e as escolas públicas, a fim de promover a cultura local e a ampliação da jornada escolar (AMARAL E SILVA, 2013).

histórico escolar e carta de intenções. Segundo Nísia, foi uma seleção concorrida e difícil, porque exigiu que o professor estivesse em sala de aula e que tivesse disponibilidade para o curso.

O perfil discente foi formado por professores da educação básica, com diferentes formações, tempos de serviço e que lecionavam em Goiânia e em municípios vizinhos. Para Nísia, “[...] a turma ficou bem heterogênea, não tinha um perfil único definido” (p. 9). No entanto, comentou que acredita que os professores de Geografia podem ter tido uma facilidade maior com os pressupostos teóricos da especialização.

De acordo com Nísia, esse curso contou com a peculiaridade de ter sido oferecido anteriormente à implementação do tempo integral nas escolas das redes estaduais e municipais.⁴⁶ Assim, na época em que o curso foi realizado, “eles faziam um curso que os preparavam para uma coisa que ainda não existia, que naquela época não tinha as escolas de tempo integral” (NÍSIA, p. 6).

É interessante pensar neste cenário, em que o curso foi elaborado para algo ainda embrionário, uma vez que o mais comum é que ações oficiais de formação sejam concomitantes ou mesmo posteriores à implementação das políticas educacionais. No entanto, segundo Nísia, o curso foi importante para que os professores entrassem em contato com as ideias de tempo integral e educação integral, uma vez que seriam eles que, posteriormente, teriam a responsabilidade de trabalhar nessas escolas.

Como as experiências de Goiás com as escolas de tempo integral naquele momento eram incipientes, no processo de construção curricular do curso, a coordenadora evidencia a importância dos investimentos realizados pelo MEC para promover encontros entre as coordenações dos cursos e, também, em outros estados e cidades com experiências que pudessem servir de inspiração. Neste sentido, Nísia expõe,

[...] eu fui ao Tocantins, porque no Tocantins, naquele momento, [...] foram construídas quatro escolas de tempo integral e de educação integral. Eram escolas modelo. Então assim, em Brasília elas eram a referência do que seria uma escola de tempo integral de educação integral no Brasil. Eu tive a oportunidade de visitar, conheci duas e realmente é uma proposta fantástica, uma proposta linda, [...]. (p. 5)

Essas experiências se repercutiram nas disciplinas elencadas para o curso e na seleção dos exemplos tomados como modelo à época. De acordo com Nísia, a intenção

⁴⁶ Ferreira e Rees (2015) analisam a experiência do município de Goiânia, fazendo menção ao *Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral* da Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, de 2009. Desta forma, o que se evidenciou foi que, apesar dessas escolas já estarem em curso, representavam naquele momento uma experiência incipiente e, possivelmente, pouco conhecida.

[...] era naquele momento fortalecer a ideia dessa educação integral, porque obviamente que nada era de graça. O MEC tinha, tem, em todo o seu planejamento, algumas intenções na reforma, como a reforma do ensino médio [...] E na verdade esse curso ele tinha um plano de fundo, uma grande preparação para pensar na educação de um jeito diferenciado, especialmente o ensino médio (NÍSIA, p. 10).

Sobre o enfoque dado por Nísia ao ensino médio, destacamos que este pode estar relacionado à sua formação, bem como ao fato de trabalhar principalmente com as licenciaturas. Isso porque, os cursos de licenciatura em Geografia, no geral, atendem ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio e, provavelmente, por isso, Nísia dá ênfase a proposta de tempo integral para esse segmento. No entanto, também destacamos, nesta fala, um projeto de educação que havia por trás do PME e que abarcava as políticas educacionais do governo do PT de forma mais ampla (SILVA; SILVA, 2012). Decerto que a intenção do MEC com as formações continuadas concentrou-se no fortalecimento do PME e das concepções de educação integral e de tempo integral atreladas a ele. Então, havia uma preocupação em apresentar às coordenações dos cursos as perspectivas educacionais que embasavam essas políticas. Segundo Nísia, existia uma indicação do MEC quanto aos componentes básicos que deveriam constar no curso; no entanto, também havia a liberdade para que o currículo fosse construído de acordo com as escolhas de cada universidade.

Em seu projeto pedagógico (UFG, s/d), podemos observar que esse curso objetivou capacitar os profissionais da escola pública, na perspectiva de uma educação para os Direitos Humanos, visando ao fortalecimento de uma educação integral e integrada. Em seus objetivos específicos, encontramos aqueles que são relativos especificamente aos programas PME e Escola Aberta e ainda ao cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Educação. No entanto, nesta pesquisa, nos chamaram a atenção os seguintes objetivos:

- Contribuir para formar grupos sociais capazes de apresentar projetos sociais eficazes que possam envolver a juventude de forma efetiva e permanente;
- Realçar a importância da cultura popular como elemento integrador e a escola como instrumento receptor e transmissor de valores culturais fundados em princípios éticos e voltados para o crescimento da comunidade;
- Buscar através da relação escola-comunidade consolidar valores humanos que enfatizem a importância da relação ser humano/natureza como condição para um futuro saudável;
- Transmitir um aprendizado fundado em metodologias e procedimentos que busque extrair a capacidade de criação e inovação, de transmissão de conteúdos e de construção de lideranças (UFG, s/d, p. 01).

Destacamos que os objetivos encontrados nesse curso diferem um pouco dos demais cursos. Acreditamos que isso seja devido ao uso de matrizes de pensamento diferentes, uma vez que sua elaboração se deu no interior de um instituto de Geografia e Ciências Ambientais e, portanto, os referenciais da educação foram aqueles utilizados por essas áreas e, principalmente, pelos professores que lecionaram nessa especialização. Neste sentido, observamos que diferentes temas presentes nos documentos orientadores do PME, como a questão do território e das cidades, puderam ser incorporados ao currículo do curso.

Em sua justificativa, esse projeto posiciona-se a favor da formação docente para o atendimento das mudanças inerentes à organização da escola em tempo integral,

[...] de modo a atualizá-los com novos saberes pedagógicos e conteúdos adequados às mudanças necessárias, bem como orientá-los melhor na relação com a comunidade na busca de soluções de problemas sociais e culturais. As transformações na área de políticas públicas e culturais estão exigindo profissionais capazes de desenvolver ações de gestão, planejamento e execução de projetos sociais e culturais. A capacitação que advirá será de suma importância para o fortalecimento desses e outros projetos (UFG, s/d, p. 3).

O conteúdo do curso foi organizado em 05 (cinco) módulos, sendo eles: (1) Políticas em Educação Integral; (2) As relações entre Estado e Sociedade; (3) Metodologia de planejamento, elaboração e avaliação de projetos sociais e culturais; (4) Prática didático-pedagógica para uma educação integral e na relação escola-sociedade e (5) Educação em tempo integral e Inclusão Social. Além das disciplinas relacionadas a esses módulos, o curso contou com seminários de aprofundamento e seminários de orientação acadêmica. A partir dos documentos analisados foi possível identificar a seguinte estrutura curricular:

Quadro 13 – Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFG

Módulos	Componente curricular	C a r g a horária
Políticas em educação integral	Bases teóricas e históricas da Educação Integral	30h
	Legislação e políticas em Educação Integral	30h
As relações entre Estado e sociedade	Perfis profissionais para a Educação Integral	30h
	Financiamento em Escolas de Tempo Integral	30h
Metodologia, planejamento e elaboração de projetos em educação integral	O estado da arte das pesquisas em Educação Integral	30h
	Metodologia de pesquisa em Educação Integral	30h
Prática didático-pedagógica para uma educação integral	A docência na escola de Tempo Integral	30h
	Currículo e método na Educação Integral	30h
	Cidade educadora no contexto da Educação Integral	30h
	Gestão em Educação Integral	30h
Educação integral e inclusão social	Rede de Saberes em Educação Integral: o papel dos macrocampos	30h
	Espaço e tempo em Educação Integral	30h

Fonte: Projeto Pedagógico da Especialização (UFG, s/d)

Quanto aos desafios enfrentados, observamos que de acordo com a *Lista dos temas dos projetos de intervenção/estudos de caso* (UFG, s/d) das 50 vagas iniciais previstas em Edital (UFG, 2011), 38 alunos chegaram na etapa da elaboração do TCC. De acordo com Nísia, esse foi um dos desafios do curso e que exigiu bastante atenção por parte do corpo docente a fim de motivar e acompanhar os estudantes para que concluíssem o curso. Conforme observado, o requisito de disponibilidade esbarrou na prática com problemas de diferentes ordens, de forma que nem todos os alunos conseguiram concluir a especialização.

Foi possível observar nesse caso que nem todos os desafios se revelam de imediato e a descontinuidade entre as políticas educacionais deixou lacunas, como a observada na fala de Nísia: “Depois, como há uns dois ou três anos atrás, é que o governo do estado, aqui de Goiás, começou a experiência de implantação dessas escolas, que eles chamam de escola de tempo integral... a educação integral, toda aquela discussão teórica ficou, está ainda por acontecer” (p. 6).

Vale lembrar que na época em que o curso foi desenvolvido o PME estava em plena expansão nacional. Neste contexto, havia uma “aposta” do governo federal de que, enquanto um programa indutor, ao chegar nos estados e municípios, impulsionaria a criação de políticas educacionais para a oferta do tempo integral. No entanto, por diversas razões essa promessa não se concretizou totalmente e foi possível identificar essa descontinuidade quando Nísia indica que a discussão de educação integral ficou para trás. Por isso, outro desafio observado, esteve relacionado à operacionalização dessas escolas e pôde ser confirmado por Nísia após a experiência do curso. A partir das escolas que pôde conhecer pessoalmente e das conversas com ex-alunos da especialização e com seus alunos de Estágio, da disciplina que ministrava, Nísia conta que as escolas de tempo integral estão longe de oferecer uma educação integral. Narra que, em uma de suas visitas a essas escolas,

[...] a coordenadora dizia assim “olha, aqui é tempo integral”, e os alunos, a escola era pequena, tinha um parquinho, então eles ficavam naquele parquinho no intervalo do almoço, depois voltavam pra sala. Então assim, tinha meio que aquelas reclamações né, do tipo, “o governo faz isso de cima pra baixo” (NÍSIA, p. 12).

Nísia segue sua crítica a essa forma de ampliação da jornada escolar, dizendo que se preocupa com a transformação de uma escola de tempo integral em uma escola de reforço escolar – especialmente em Português e Matemática. Desta forma, posiciona-se dizendo que isso “[...] não é educação integral, é mau trato mesmo, deixar o menino na escola o dia inteiro estudando Português e Matemática, o reforço que eu sei é só de Português e Matemática, né?!” (NÍSIA, p. 17). Por fim, também sinaliza a fragilidade da educação integral almejada por meio do PME. A esse respeito, avalia que

O programa Mais Educação, ele também se confundiu um pouco com essa coisa do integral, né, porque aí parece que assim, “a” educação integral, mas o Mais Educação vem com aquelas oficinas, oficina de música, de dança, de teatro, eu nunca senti muita firmeza nesse standard de educação integral (NÍSIA, p. 12).

A partir do panorama apresentado pela coordenadora, foi possível imaginar os motivos pelos quais o curso não foi continuado. Ainda que questões relacionadas à estrutura da universidade e do IESA pudessem ter sido empecilhos na oferta de outros cursos de especialização, o fato narrado por Nísia indica que não houve demanda por parte dos sistemas educacionais que se apropriaram pouco dessa proposta. Assim, o curso foi descontinuado e, segundo Nísia, atualmente “aqui no meu laboratório, aqui não tem ninguém trabalhando com essa discussão das escolas de tempo integral” (p. 8), incluindo a si mesma. Ainda a esse respeito,

Nísia pondera que “[...] essas discussões, elas ganharam mais fôlego na área da educação mesmo. Aqui no nosso curso, por exemplo, foi essa junção, esse casadinho da Educação com a Geografia, por uma questão de oportunidade, naquele momento, e que foi muito interessante [...]” (p. 11). Assim, pondera que o curso teve a sua importância, mas que não repercutiu em algum desdobramento.

Quanto às avaliações positivas, Nísia sinaliza que a especialização teve “uma cara assim, muito legal, porque pegou uma área específica, que era a Geografia e mesclou com a questão da Educação” (NÍSIA, p. 3). Observa ainda que o curso foi inteiramente gratuito para os estudantes e pôde contar com remuneração para os professores universitários, o que salientou ser um diferencial – inclusive no que tange à garantia de questões como carga horária. Vale lembrar que o trabalho com o curso foi realizado para além do trabalho regular com a universidade e por isso a necessidade desse aporte extra.

Nísia se remete àquele tempo, como um período de investimentos por parte do governo federal nos diferentes segmentos da educação e conta que havia um sentimento de valorização docente na Educação Básica e no Ensino Superior – por parte dos professores/estudantes pelo acesso a diferentes cursos de especialização, oferecidos gratuitamente por universidades federais (BRASIL, 2010) e por parte dos professores/formadores pelo apoio financeiro e pedagógico da União no desenvolvimento desses cursos.

3.2.2. Curso de especialização em *Educação Integral e Integrada* – Universidade Federal do Rio de Janeiro

A UFRJ foi inaugurada em 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Em 1937 passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 foi nomeada Universidade Federal do Rio de Janeiro. É a maior universidade federal do país e sua história se confunde com a história do Brasil. Fica localizada na cidade do Rio de Janeiro, em três campus (Fundão, Urca e Centro) e atende a mais de 50 mil alunos. Entre seus mais de 300 cursos de formação inicial e continuada⁴⁷ – possui também o colégio de aplicação que atende a educação básica.

Para a apresentação desse curso foram consideradas as informações provenientes da entrevista com a coordenadora do curso, Ivone, além da análise dos seguintes documentos:

47 Informações retiradas do site da UFRJ, endereço: <https://ufrj.br/>. Acesso em 02 de maio de 2018.

Quadro 14 - Documentos - curso UFRJ

Documentos
Edital CESPEB (UFRJ, 2011a)
Propostas de trabalhos finais (UFRJ, 2011b)
Carta Convite aos docentes (UFRJ, 2011c)
PPT 01 - Mais Educação
PPT 02 - Educação integral
PPT 3 - Tempo escolar
Relatório final (UFRJ, 2012)

Fonte: Elaboração própria

O curso de especialização em Educação Integral foi oferecido de abril de 2011 a junho de 2012. Vinculado à Faculdade de Educação e ao Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica⁴⁸ – CESPEB – teve como público-alvo professores, preferencialmente da rede pública e que trabalhassem em escolas de tempo integral.

De acordo com a coordenadora do curso, Ivone, após regressar de seu pós-doutorado e retomar suas atividades na universidade, chegou um comunicado da direção da faculdade sobre a chegada de uma verba do MEC, para a oferta de um curso para professores da rede pública, com ênfase nas temáticas: escolas de tempo integral e educação integral. Após o convite da direção da faculdade, Ivone aceitou assumir a coordenação do curso, juntamente com mais uma professora, da mesma universidade. Desta forma, se organizaram para que fossem ofertados dois cursos, (1) um de extensão e (2) outro de especialização – enquanto Ivone ficou responsável pela especialização, a outra coordenadora ficou responsável pela extensão.

Assim, em sua origem, o curso foi projetado para articular as modalidades de extensão e especialização, em dois caminhos de formação articulados, mas independentes. Enquanto o curso de extensão previu 60 horas de formação, o de especialização previu 470 horas. Dessa carga horária, foram previstas 360 horas

48 O CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – faz parte do departamento de pós-graduação da UFRJ. Teve início em 2008 e hoje, apesar de seu nome fazer menção a “curso” no singular, ele engloba nove cursos de pós-graduação *lato sensu*, em diferentes áreas disciplinares, como “Ensino de História” e “Educação de Jovens e Adultos” (Fonte: site da UFRJ).

de aulas presenciais e 110 horas divididas entre 20 horas de atividades na escola e 90 horas de trabalho individual, para a elaboração do trabalho final de curso. O curso foi planejado e oferecido na modalidade presencial.

Na justificativa encontrada em seu projeto, estão descritos alguns propósitos do curso, como atender à demanda do MEC/SECAD acerca da

[...] participação das IFES no processo de construção de um novo paradigma para a educação básica de qualidade pautada no conceito de “educação integral” que mobiliza diferentes tempos, espaços sujeitos e saberes no processo formativo. Como indica o seu nome Saberes docentes em tempos de educação integral, esse projeto, foi estruturado [...] em torno de temáticas que contribuem para a reflexão docente acerca do saber e fazer pedagógico na perspectiva da educação integral com o intuito de repensar a cultura escolar nesses novos moldes (UFRJ, 2012, p. 23, grifo nosso).

Assim, esse curso teve como objetivos: (1) Incentivar a proposição coletiva, integrada e permanente do projeto político pedagógico, bem como a qualificação pedagógica da oferta educativa em horário ampliado; (2) Refletir e discutir sobre a realidade cotidiana de sala de aula na educação básica, frente aos desafios impostos pela nossa contemporaneidade; (3) Apropriar-se de um instrumental teórico-metodológico que contribua para a sua ação docente em uma escola em tempos de educação integral (UFRJ, 2012).

Em seu edital de abertura (UFRJ, 2011), de fevereiro de 2011, foi prevista a oferta de 50 vagas – para pessoas em atividade no magistério público. Os candidatos foram selecionados por meio de avaliação do currículo, de uma carta – justificando os motivos pelo qual desejavam cursar a especialização – e de uma entrevista. O curso foi oferecido nas dependências da Faculdade de Educação.

Segundo Ivone, durante o seu processo de elaboração foi utilizada uma estrutura de curso de especialização vinculada ao CESPEB/Faculdade de Educação. Desta forma, partiram dessa organização e procuraram construir os módulos de acordo com os interesses do público-alvo do curso: professores da rede pública de ensino, que trabalhavam em escolas de tempo integral. Procuraram, também, conciliar a demanda desse curso com as disponibilidades e áreas de conhecimento dos professores da faculdade, pois, como pondera Ivone, “não adiantava bolar coisas que não pudéssemos oferecer. Então fizemos uma articulação com os professores que a gente contava, o interesse dos professores da rede pública, e a questão das políticas educacionais e particularmente da educação em tempo integral (p. 2).

Uma vez definido o corpo docente, composto por 39 professores da Faculdade de Educação, foi solicitado que cada professor elaborasse a ementa das disciplinas em sintonia com os objetivos traçados para o curso. A partir desse

retorno, eles compuseram a estrutura do curso “montando disciplina por disciplina, seguindo um modelo que já existia de pós-graduação do CESPEB, organizado por módulos” (IVONE, p. 4).

De acordo com seu projeto inicial, a estrutura curricular foi organizada nos seguintes módulos: (a) Módulo 1: Formação de professores: formação continuada e Educação Básica: questões e dilemas atuais – 15h; (b) Módulo 2: Temas contemporâneos – 45 h; (c) Módulo 3: Saberes pedagógicos – 45h; (d) Módulo 4: Saberes disciplinares – 110h; Módulo 5: Saberes didáticos – 115h; (e) Módulo 6 - Seminário de monografia – 30h. Em cada módulo, foram oferecidas diferentes disciplinas. Desta forma, a partir dos dados encontrados no *Relatório Final* desse curso (UFRJ, 2012), foi possível identificar a seguinte organização curricular:

Quadro 15 – Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFRJ

Módulos	Disciplinas	Carga horária
1. Construindo um projeto de trabalho coletivo	Formação continuada de professores: questões e dilemas atuais	15h
2. Temas transversais, questões, dilemas de nossa contemporaneidade	Debates contemporâneos sobre mídia	15 h
	Juventude(s), escola e família	15h
	Direitos Humanos no Brasil	15 h
3. Saberes pedagógicos	Teorias do currículo	15h
	Educação e Etnia	15 h
	Avaliação e aprendizagem na educação básica	10 h
	Avaliação e aprendizagem: sistemas educacionais	5 h
	Políticas públicas: Estado, democracia e sociedade civil	10 h
	Políticas públicas: ampliação da jornada escolar, educação integral. Políticas educacionais em ação nas escolas: diferentes concepções de educação integral	20 h

1. Saberes disciplinares	Políticas públicas: Políticas compensatórias/ políticas de inclusão	5 h
	Políticas públicas: Juventude e educação	5 h
	Políticas públicas: Trabalho e educação, financiamento da educação. Políticas educacionais em ação nas escolas: FUNDEB, programas de educação profissional	20 h
	Políticas Públicas: Política educacional e terceiro setor	5 h
	Políticas educacionais em ação nas escolas: impacto dos projetos sociais na escola. Políticas educacionais em ação nas escolas: ONGs e projetos educativos	10 h
	Escola, cultura e sociedade: Conceito de cultura, gênese e evolução nas ciências humanas	5 h
	Escola, cultura e sociedade: cultura popular/ cultura erudita	5 h
	Escola, cultura e sociedade: cultura e currículo	10 h
	Escola, cultura e sociedade: escola como espaço de criação e promoção de cultura	10 h
2. Saberes didáticos	Projetos socioculturais em espaços escolares: dança e corpo	5 h
	Projetos socioculturais em espaços escolares: arte	10 h
	Projetos socioculturais em espaços escolares: leitura e literatura	10 h
	Projetos socioculturais em espaços escolares: cinema	5 h
	Projetos socioculturais em espaços escolares: Educação ambiental	5 h
	Projetos socioculturais em espaços escolares: esporte	10 h
	Gestão Democrática	15 h
	Cotidiano escolar	15 h
3. Seminário de monografia	PPP: desafios e perspectivas	45 h
	Seminário de Monografia	30 h

Fonte: Adaptação do Relatório final do curso (UFRJ, s/d.)

É possível observar nessa organização que o curso foi composto por disciplinas que abrangem temas gerais da educação básica. Acreditamos que isso se deva à estrutura aproveitada de cursos anteriores oferecidos pelo CESPEB, e ao corpus de conhecimentos pertencentes ao corpo docente dessa faculdade. De acordo com Ivone, na composição dessa organização curricular dois fatores foram influentes: primeiro, o tempo disponível para a elaboração do curso, que foi curto, e segundo, a necessidade de organizar o corpo docente em conformidade com as normas de trabalho e de remuneração dos professores da universidade. Com isso, a grande maioria das disciplinas foi dividida entre diferentes docentes, o que acabou acarretando uma carga horária individual pequena de trabalho e, conseqüentemente, um menor envolvimento com o curso. Posteriormente, durante a aplicação dos questionários, foi possível observar, por parte de seu corpo docente, que essa carga horária menor acarretou uma relação mais distanciada com o curso e, por conseguinte, implicou uma maior dispersão no resgate de sua memória. Por outro lado, Ivone salienta que desta forma foi possível montar um curso que pudesse tratar de diferentes assuntos e, também, contar com professores universitários com amplo conhecimento acumulado em suas áreas – o que poderia servir de incentivo aos estudantes.

Também é possível observar que o espaço para a disciplina sobre educação integral e tempo integral foi relativamente reduzido frente ao número de disciplinas. Ainda que a leitura dos PPTs disponibilizados pela coordenadora – na qualidade de professora da disciplina – indique que os debates sobre esses temas tenham sido amplos e fundamentados, o que se destacou foi o espaço reduzido que ocupou na composição curricular.

Segundo Ivone, a discussão sobre esses temas foi transversal nas disciplinas. No entanto, o curso só pôde contar com uma disciplina específica sobre esses temas, pois, apesar de dedicar grande parte de seus estudos aos temas relacionados às escolas de tempo integral, na qualidade de coordenadora, sua carga horária como docente do curso não poderia ser maior. Vale ressaltar que, ainda que o curso contasse com financiamento, as horas dedicadas a ele não abonaram as horas destinadas às demais atividades na universidade, indicando um cenário em que as funções de coordenação e de docência se somavam.

Sobre seus estudantes, de acordo com o Relatório Final, das 50 vagas oferecidas no edital de abertura, foram selecionadas 48 pessoas. Desse total, oito desistiram, e 13 alunos não entregaram os trabalhos finais e/ou a monografia. Desta forma, ao final, 27 alunos concluíram o curso. Entre os alunos que ingressaram no curso, Ivone disse que a maioria era composta por professores da rede pública municipal e estadual. Disse, ainda, que algumas vagas não foram preenchidas por

professores e foram ocupadas por alunos e pesquisadores com interesse nessas temáticas.

Ao avaliar a oferta do curso, Ivone indica que um dos maiores desafios enfrentados foi com relação aos cumprimentos, por parte dos alunos, das etapas exigidas no curso, principalmente quanto aos trabalhos finais e à monografia. Uma vez que a realização do curso de especialização foi feita concomitante ao trabalho, muitos dos estudantes dos cursos enfrentaram dificuldades para sua realização. Conforme indica Ivone:

Eu não tenho dúvidas de que uma parte dos que desistiram foi porque de repente em função do local da escola onde ele trabalha, onde ele mora, se tornou um negócio muito pesado [frequentar o curso]. Porque depois de um dia de trabalho, muitas vezes em que o professor tem dois turnos, ele chegava muito atrasado, era muito comum. (p. 10)

Por outro lado, Ivone avalia o significado que o curso teve na ampliação da participação desses alunos/professores na vida acadêmica universitária. Neste bojo, ressalta que os alunos participaram, além de outras atividades oferecidas no âmbito universitário, de uma semana acadêmica da UFRJ, em que foram incentivados a apresentarem seus trabalhos de pesquisa. Em suas palavras:

Eu acho que essa participação desses professores na vida universitária, que também não pode ser tão grande porque é isso, como eles trabalham o dia inteiro, mas a gente muitas vezes na própria hora da aula levava eles para alguma palestra, ou chamava algum professor diferente, um convidado, alguma coisa para poder ir falar, além deles terem tido acesso a um conjunto grande de professores, foi um curso pontuado por muitos professores. Então eu acho que essa experiência universitária, que a maior parte havia tido, todos haviam tido, mas as vezes tem uma experiência universitária muito pobre, as vezes fizeram uma universidade que não tinha muito a oferecer, e ali eu acho que eles sentiram a possibilidade de uma outra universidade, mais dinâmica, com mais coisas, eu acho que isso é um ganho para esse professor (IVONE, p. 10).

Sobre os desdobramentos que esse curso teve, destacamos que ele não foi continuado. Conforme indicado, ainda que o curso tivesse contado com recursos próprios, os recursos foram pontuais. Com isso, a estrutura da universidade não favoreceu a sua sequência sem o aporte federal, nem tampouco este foi suficiente para produzir uma continuidade. Ainda assim, destacamos que sua oferta gerou um interesse de cerca de 20%, dos egressos do curso em fazer suas monografias sobre seus trabalhos em escolas de tempo integral. Neste bojo, Ivone indica que alguns desses alunos a procuraram posteriormente a fim de dar prosseguimento aos seus estudos acadêmicos e que alguns, inclusive, haviam entrado para programas de Mestrado.

3.2.3. Curso de especialização em *Educação Integral e Integrada* – Universidade Federal de Santa Catarina

A UFSC⁴⁹ foi inaugurada em 1960 com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Possui mais de 37 mil alunos, distribuídos entre os mais de 220 cursos de formação inicial e continuada - além do colégio de aplicação que atende a educação básica. É composta por cinco campus: Florianópolis, Joinville, Araranguá, Curitibanos e Blumenau. O curso de especialização foi oferecido no campus de Florianópolis. Para a apresentação dessa especialização foram analisados os seguintes documentos:

Quadro 16 – Documentos – curso UFSC

Documentos
Projeto Político Pedagógico da Especialização em Educação Integral (UFSC, 2010)
Edital de inscrição (UFSC, 2012)
Resultado do edital de ingresso (UFSC, s/d)
Calendário (UFSC, 2012)
Relatório Final (UFSC, 2013)
Documento de avaliação (UFSC, s/d)
Caderno e cenários de educação integral na grande Florianópolis (UFSC, 2015)

Fonte: Elaboração própria

O curso de especialização em educação integral foi oferecido pelo Centro de Ciências da Educação da UFSC. Teve início em março de 2012 e término em agosto de 2013. Foi oferecido na modalidade presencial, com 360 horas de duração. Seu público-alvo consistiu em professores, gestores, assistentes técnicos pedagógicos e especialistas, efetivos da rede pública de educação básica de Santa Catarina (UFSC, 2011).

De acordo com sua coordenadora, Cora, a criação deste curso teve início em 2010 e partiu de um convite feito ao setor de coordenação de estágios de sua faculdade, realizado pela diretoria do Centro de Educação. Na época, Cora ocupava o cargo de coordenadora desse setor e, juntamente com seus colegas, atendeu ao pedido para desenvolver a especialização.

O curso pôde contar com um tempo adequado à sua elaboração pois, segundo Cora, os temas centrais eram pouco familiares ao corpo docente. Assim,

⁴⁹ Informações obtidas no site da UFSC, endereço: <http://ufsc.br/>. Acesso em 10 maio de 2018.

juntamente aos seus pares refletiram sobre as demandas do curso e sobre o que seria necessário, naquele momento, para concretizá-lo.

[...] a gente não sabe exatamente o que é isso, o que é uma formação em educação integral, o que é educação integral que não seja educação, o que é educação parcial? Tem educação integral, tem educação parcial? Eu já fiz alguma coisa que não fosse educação integral na minha vida? Educação de tempo integral, o que é isso?” Então a gente sentiu necessidade de nós nos formarmos, nós estudarmos, para a gente poder pensar o que seria isso (CORA, p. 4).

O corpo docente do curso foi constituído por seis professores da Faculdade de Educação – incluindo Cora. Desta forma, reuniram-se em grupos de estudos e organizaram ciclos de debates, para que desse processo resultasse a construção curricular dessa especialização. De acordo com Cora, essa construção foi coletiva e contou com a contribuição de todos os professores. Em suas palavras, “fizemos tudo cooperativamente, eu era coordenadora... menos a parte burocrática (risos), isso sobrou pra mim, mas alguém tem que fazer, né. Mas pedagogicamente nós fizemos tudo juntos” (p. 5). Cora aponta em sua fala um sentimento de cooperação entre o grupo de professores, mas também indica um acúmulo das funções de coordenadora e professora.

Neste movimento de aproximação com os temas da educação integral e do tempo integral, inicialmente foi oferecido um curso de extensão com cerca de oito oficinas, para professores e coordenadores da educação básica – da rede estadual e da rede municipal de Florianópolis e de municípios vizinhos. Nessas oficinas, Cora relata que havia a presença de diferentes profissionais e pesquisadores envolvidos com as temáticas e que os debates durante esses encontros foram registrados pelos professores para servir de apoio à elaboração curricular do curso de especialização.

Essas atividades também foram registradas no Relatório Final de Cumprimento (UFSC, 2013), que menciona ações de formação dos professores da especialização, por meio um projeto de extensão e um ciclo de debates. Após a realização dessas oficinas, o pedido para a oferta da especialização foi reiterado e Cora assumiu sua coordenação.

Em seu edital de abertura (UFSC, 2012), constava a oferta de 65 vagas, distribuídas entre professores que trabalhassem em escolas de tempo integral, professores com algum vínculo com a UFSC e para professores interessados na temática da educação integral. A inscrição foi realizada através do envio de uma Ficha de Inscrição e de uma Carta de auto apresentação – ambas enviadas por e-mail. No total, foram preenchidas 52 vagas, das quais se formaram 35 estudantes – novamente os mesmos desafios foram observados no que tange a esse quantitativo de egressos.

No seu projeto, encontramos o objetivo principal do curso: a formação de professores e demais profissionais na educação da rede pública de Santa Catarina para trabalharem em escolas da educação básica, sob uma perspectiva de educação integral. Entre os objetivos específicos, destacaram-se os seguintes: (1) Elaborar conhecimentos sobre educação integral, de modo a influenciar as práticas pedagógicas em escolas de ensino básico, incrementando a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem através da análise, da crítica e da inovação; (2) Aprimorar a produção de conhecimento científico sobre o tema, impulsionando futuras atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir das relações estabelecidas neste curso entre os profissionais da universidade e das escolas; (3) Formar grupos de trocas de experiências, de estudos e de investigação, numa perspectiva colaborativa, entre professores universitários e professores das redes de ensino em torno da questão da educação integral.

Encontramos ainda, a seguinte descrição do curso:

O programa desta especialização centra-se no princípio de formação humana integral, na interdisciplinaridade como princípio de integração curricular e na busca de orientações conceituais e metodológicas que viabilizem tempos e espaços escolares em favor de uma organização pedagógica eficaz, inovadora e criativa. Neste sentido, propõe um percurso formativo no qual o cursista estude as bases históricas da educação integral no Brasil; investigue e se instrumentalize para mudanças no currículo e na sala de aula na perspectiva da educação integral; e se torne apto a implementar o uso de diversas linguagens, inclusive as linguagens das artes e das mídias, enriquecendo a vida escolar (UFSC, s/d, p. 3).

Na construção curricular desse curso de especialização houve uma preocupação inicial “em termos de integralização de conhecimentos” (CORA, p. 4) e, além dos conhecimentos próprios da escola de tempo integral, foram acrescidos conhecimentos referentes às artes e à tecnologia. A partir do exposto e considerando o *Projeto Político Pedagógico* (UFSC, 2010), foi possível observar a seguinte organização curricular:

Quadro 17 – Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFSC

Módulos	Carga horária
Introdução à pesquisa em educação integral	90h
Princípios e bases históricas e teóricas da educação integral no Brasil	75h
Currículo e organização do trabalho pedagógico na educação integral	120h
Inovações pedagógicas por meio de artes e mídias	75h
TOTAL	360h

Fonte: Adaptado do PPP (UFSC, 210)

De acordo com a coordenadora, os estudantes eram, em sua maioria, professores das redes municipais e estaduais Para Cora, a variedade entre professores do ensino fundamental e ensino médio gerou um grupo que pôde trocar diferentes experiências e pensar na escola de tempo integral em todos os segmentos da educação básica.

Segundo Cora, era esperado que o curso pudesse se transformar em um fórum de discussão entre os professores da rede pública. Apesar de muitas queixas acerca do PME, por parte dos alunos/professores, destaca que houve uma constante preocupação para que a palavra circulasse por todos os alunos e com o “desafio de sair ali da queixa para a gente ir adiante. Mas eu acho que a expectativa era um pouco essa, era de criar esse coletivo” (CORA, p. 6). Outro destaque feito foi que o curso não pretendeu ficar restrito ao PME, procurando discutir a educação integral de forma mais ampla.

Entre os desafios enfrentados no decorrer do curso, Cora relata que conseguir a participação dos professores em um curso presencial foi difícil. Segundo a coordenadora, o grupo era muito comprometido, no entanto nem sempre conseguiam ser liberados para as aulas. Ainda que houvesse a contrapartida das secretarias e das escolas em liberar os professores para os cursos, na prática, o que se evidencia é que nem sempre isso ocorreu. Outro desafio narrado foi a descontinuidade do curso. Nesse bojo,

[...]a honestidade me parecia, com que me traziam os problemas que enfrentam. A gente não teve uma sala de aula em que as pessoas diziam “deixa comigo que eu sei fazer”, até porque a nossa postura não foi essa, porque a gente teve que estudar pra ter que fazer, então a gente não ia dizer “deixa com a gente que a gente sabe fazer”. Então eu acho que isso foi uma coisa na participação bastante interessante. O grupo terminou, até hoje me pedem, queriam muito uma continuação (CORA, p. 10).

Essa fala traz em sua essência a importância de o processo de formação continuada ser de fato contínuo. Ainda que as pessoas envolvidas demandassem uma continuidade dessa formação, de fato essa só foi possível em um contexto específico de investimento por parte do governo federal. Assim, tão logo esse investimento foi descontinuado, o curso também o foi. Vemos aqui a fragilidade encontrada na manutenção desse contínuo, afetado por diferentes fatores estruturais – não só de ordem externa, como nas relações com os governos federal e estadual, mas também de ordem interna, em que a própria instituição não consegue comportar essa oferta entre suas tantas outras demandas.

Neste sentido, Cora revela um cenário de despreparo da universidade, à época, na incorporação do curso ao seu currículo e plano de carreira e no reconhecimento e valorização do trabalho realizado na especialização:

Eu estava em uma reunião dentro da universidade com outros coordenadores de especialização, [e] a gente escuta da Pró-Reitoria “o que vocês estão fazendo aqui, porque vocês não estão fazendo um mestrado? Estão perdendo tempo com isso”. A gente tem que explicar o valor que é. Eu não pude colocar isso nem na minha progressão. Então assim, a gente é penalizado por fazer isso, sabe. Eu não digo penalizado, mas seria como se eu não tivesse aquilo que a universidade se propõe a fazer. [...] A solicitação veio institucional, nós não fomos, nenhum de nós foi buscar, foi institucional, mas na hora do reconhecimento não foi considerado nem extensão, nem ensino (CORA, p. 10).

Desta forma, o que Cora apresenta é que a oferta desses cursos envolveu questões mais complexas do que aquelas previstas em seus documentos, como, nesse caso, o enquadramento funcional a ser realizado na progressão de carreira de seu docente. Destacamos que os professores se dedicaram por um longo período ao seu desenvolvimento, como Cora, que trabalhou por mais de dois anos entre coordenação e docência. Assim, ainda que esse curso tivesse potencialidade para ter continuidade, a ausência de estrutura para sua oferta foi determinante. Destaca-se aqui a importância dessa estrutura ser conjugada entre as diferentes instâncias que possam estar envolvidas na oferta desses cursos de especialização e um dos possíveis efeitos desse distanciamento.

Neste sentido, não basta apenas o apoio financeiro e pedagógico do governo federal, se a universidade tem dificuldades para incorporar esse tipo de ação em seu regimento interno, assim como para absorver essa demanda e aquilo que dela resulta. Certamente, isso é relacional e a própria universidade é uma instituição complexa e grande demais para prever determinados efeitos. Mas, como pondera Cora, por vezes o que a situação revela é um problema estrutural, em que no mesmo ministério (MEC) coexistem dois sistemas aparentemente amigáveis, mas que na prática não dialogam. Assim, se por um lado a ação de fomento para a realização do curso de especialização proporcionou uma ação como a descrita, que atendeu a diferentes professores da rede pública, por outro, proveniente do mesmo ministério, contraditoriamente, as ações de avaliação não conseguiram valorizar o trabalho em sala de aula do professor universitário nos cursos *lato sensu*. Essa contradição pode ser claramente percebida na fala de Cora:

[...] seria uma realização ter na pós-graduação especializações voltadas para... nem que fosse só para a rede pública, para professores das redes públicas da educação básica, seria fantástico. Só que não é a universidade. O próprio MEC tem essa contradição porque a Capes avalia o professor diante de outras produtividades [...]. Então nós entramos nessa avaliação produtivista que já foi criticada por Marilena Chauí há décadas atrás. [...] Mas eu vejo muitos problemas, eu particularmente vejo, e posso te dizer que não tem continuidade porque, apesar de que o MEC nos solicitou a fazer, o mesmo MEC nos avaliou negativamente, com o tempo que a gente perde ou então seria assim, ter que fazer tudo, sabe, aí você teria que trabalhar muito mais de 40 horas semanais e não pode [...] (p. 10-11).

Essas colocações são importantes na medida em que revelam os problemas e dilemas enfrentados pelo corpo docente do curso e de forma mais geral pelo próprio MEC, em conciliar duas políticas conflitantes na prática – uma que objetiva promover a formação de professores da rede básica e a outra que objetiva medir a produtividade do professor universitário. Por fim, exemplifica a fragilidade dessa oferta e o quanto circunstancial ela foi.

Outro problema mencionado foi a falta de estrutura para o funcionamento das escolas de tempo integral da região. Diferentes desafios foram mencionados pelos alunos, professores das redes públicas, e replicados na entrevista. Outros foram observados pela própria coordenação em visitas às escolas públicas. Entre eles, destacaram-se aqueles relativos: (1) à falta de estrutura para o trabalho do professor nas escolas de tempo integral que, no geral, tem o seu trabalho organizado em diferentes turnos e (2) à insuficiência do atendimento do tempo integral nas escolas organizadas em turnos.

Apesar dos desafios enfrentados, Cora considera que o curso foi importante, ao destacar que:

Avaliamos assim, porque você vê, né, quando professores que trabalham pra burro, dão um jeito de vir fazer um curso na sexta-feira o dia inteiro, fazer as leituras que têm que fazer, estarem ali discutindo, tá tudo certo, né. [...] Então eles estavam e fizeram as coisas que a gente foi propondo, participando, tem todos os trabalhos finais. Eu avalio bem positivamente, a gente fazia bastante debate, tinha muitos momentos de pequenos grupos ou grandes grupos... (p. 9-10).

Neste sentido, menciona que alguns alunos a procuraram para falar sobre como se sentiram bem por terem vivenciado uma rotina acadêmica, inseridos em uma universidade federal. Outro desdobramento que esse curso teve foi a publicação de revistas on-line, escritas por seus alunos, como: Revista Integração, Revista Integra São José e São José: Sujeitos em movimento.⁵⁰ Essas revistas foram organizadas na própria especialização e tinham por objetivo divulgar as experiências dos estudantes/professores de escolas de tempo integral. Foram compostas por artigos que apresentaram diferentes aspectos relacionados a essas escolas, entre eles as experiências com a integração curricular e com os desafios enfrentados na adoção do PME. Por fim, Cora destacou que outra conquista do curso foi a entrada de alguns alunos egressos no mestrado, que deram sequência a temas relacionados a essa especialização.

50 Revista São José: Sujeitos em movimento, endereço eletrônico: <https://sjsujeitosemmovimentos.webnode.com>

Revista Integra São José, endereço eletrônico: <https://integracaojose.webnode.com>

Revista Integração, endereço eletrônico: <http://www.youblisher.com/p/376551-Revista-Integracao>

3.2.4. Curso de especialização em *Educação Integral e Integrada* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A UFRGS⁵¹ passou a adotar esse nome ao ser federalizada em 1950. Essa universidade conta com quatro campus: Centro; Saúde; Olímpico e do Vale. Atualmente, seu corpo discente tem mais de 30 mil alunos, entre cursos de formação inicial e continuada – além do colégio de aplicação, que atende a educação básica. Para a apresentação dessa especialização foram analisados os seguintes documentos:

Quadro 18 - Documentos - curso UFRGS

Documentos
Edital (UFRGS, 2012)
Edital (UFRGS, 2013)
Quadro de disciplinas - Ementas (UFRGS, s/d)
Agenda do curso - Ementa e avaliação dos módulos (UFRGS, s/d)
Ementa da disciplina de Sociocognição (UFRGS, s/d)
PPT - Formação para a educação integral (UFRGS, s/d)

Fonte: Elaboração própria

O *Curso de especialização em educação integral e integrada* foi vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS e foi o segundo curso de especialização em educação integral oferecido por essa universidade (UFRGS, 2012). Fez parte do Programa de Pós-graduação *lato sensu* de Educação integral na escola contemporânea e seu início data de março de 2014 (UFRGS, 2013).

A coordenação do curso foi dividida entre quatro professoras da faculdade. Após o contato inicial com as quatro coordenadoras, conseguimos entrevistar duas delas: Tarsila e Anita. Enquanto a coordenadora Tarsila trabalhou principalmente no início e meio do curso, a coordenadora Anita assumiu a coordenação em seus meados até o final. Isso porque Tarsila precisou morar fora do país no último ano da especialização e, nesse período, permaneceu trabalhando, mas na qualidade de orientadora.

Assim, a apresentação do curso foi composta pelas informações obtidas por meio de seus documentos e das entrevistas com as coordenadoras Tarsila e Anita. Destacamos que por terem trabalhado em períodos diferentes do curso,

⁵¹ Informações retiradas do site da UFRGS, endereço eletrônico: <http://www.ufrgs.br>. Acesso em 01 de maio de 2018.

cada entrevistada pôde contribuir com informações distintas e complementares para a composição desse caso.

De acordo com Tarsila, esse curso começou a ser criado na universidade já em 2013. Nesse ano, juntamente com as outras coordenadoras, dedicaram-se à construção de seu projeto, a partir das demandas indicadas em um edital do MEC – que previa a oferta da especialização em Educação Integral. Segundo Tarsila, esse contato com o edital deu-se através de uma das coordenadoras, que tinha uma ligação mais próxima com o MEC. Essa ligação com o ministério tinha em sua origem a realização de um projeto de extensão, desenvolvido pela Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação da UFRGS, chamado “Trajetórias Criativas⁵²”. Então, essa coordenadora convidou as outras duas, para que juntas construíssem um curso de especialização em educação integral, que dialogasse com as experiências do curso de extensão “Trajetórias Criativas”. Sobre esse projeto e sua influência na construção da especialização, Tarsila esclarece que:

[...] ele visava estudantes de 15 a 17 anos que não haviam concluído ainda o ensino fundamental, eles estavam retidos no ensino fundamental quando eles já tinham idade de estar no ensino médio e concluindo o ensino médio. Só que a nossa opção ao formular este projeto, foi trabalhar com os professores que trabalhariam simultaneamente com os seus estudantes. Este projeto, ele foi financiado, então ele chamou a atenção do MEC pelos resultados que nós já estávamos obtendo, porque ele quebrava bastante a lógica de formulação de qualquer abordagem para essa população que estava retida. E como era um tipo de projeto que envolvia muito o professor, [...] o empoderamento total do professor junto ao seu estudante, pareceu que este projeto faria uma boa mescla com algum tipo de formulação de curso, justamente que envolvesse educação integral e que fosse voltado para professores de escolas das redes públicas. [...] então nós criamos um terceiro elemento, que não era nem talvez só o curso pensado no início [a primeira especialização oferecida pela UFRGS] e nem só o nosso curso de extensão, mas algo que tivesse realmente o perfil de curso de especialização que pudesse atender aos professores e aos desafios da educação integral e integrada (p. 2-3).

Anita corrobora a fala de Tarsila ao destacar o papel que o “Trajetórias Criativas” (TC) ocupou na formulação da especialização. Esse curso tinha como eixo a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e procurou favorecer o desenvolvimento de aspectos como autoria, criação, protagonismo e autonomia entre professores e estudantes. Em sua proposta, percebemos que o TC objetivou ir além de um curso de extensão, constituindo-se em uma abordagem teórico-metodológica⁵³ de trabalho junto a professores e estudantes. Desta forma, havia uma similaridade entre a proposta de trabalho desse curso e a proposta de currículo integrado que veio a reboque do PME, bem como o atendimento prioritário àqueles estudantes mais vulneráveis (BRASIL, 2010a).

52 Para maiores informações é possível acessar o site: <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>

53 Informação retirada do site: <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/>

Por fim, sobre essa aproximação com o MEC, outro fator mencionado por Tarsila foi a presença na direção do Programa Mais Educação de uma professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Na posição de docente, Tarsila acredita que houve uma maior preocupação, por parte da direção do programa, com a viabilização da formação de professores sobre os temas relacionados ao PME.

Segundo Anita, havia uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a UFRGS – por meio do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação – para que, a partir de 2011, o TC fosse ofertado em algumas escolas estaduais. Neste cenário, o TC contribuiu não só para a construção curricular da especialização, mas também para que aqueles professores que já estavam envolvidos com essa experiência, na qualidade de formador ou de formando, tivessem interesse em dar sequência ao processo de formação continuada.

Assim, de acordo com Anita, muitos professores que fizeram a especialização já estavam familiarizados com a ideia de integração curricular, bem como com os professores da universidade e a proposta do curso. Da mesma forma, a composição do corpo docente, que contou com 17 professores da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação, levou em consideração as experiências anteriores do primeiro curso de especialização e do TC. Neste sentido, a sinergia entre esses dois cursos resultou na construção curricular dessa especialização em que, de acordo com Tarsila,

[...] nós queríamos que ele, justamente, que ele fizesse algo que fosse [...] como se fossem duas paralelas, mas o tempo todo fazendo assim ó, esse é o movimento tá, ou seja, cruzando, não eram caminhos que não fossem se cruzar, caminhos que se interpenetravam, na verdade era isso que a gente imaginava. Isso como um desenho para o que a gente achava que seria a integração já na formação, na formulação do próprio curso, na formação lá de um professor, ele já compreender que o curso também funcionava de modo bastante mais integrado, com concepção mais integrada, com disciplinas fazendo uma interlocução mais forte, de maneira que o estudante pudesse então perceber como que isso se amarrava depois no próprio curso e como que isso se aplicava lá na prática, né (p. 4).

Segundo seu edital de abertura (UFRGS, 2013), o curso teve como público-alvo professores com licenciaturas em diferentes áreas do conhecimento que trabalhassem em escolas da rede pública – preferencialmente aquelas em tempo integral. Foram previstas inicialmente 50 vagas e as inscrições para o curso foram condicionadas à participação em uma palestra de esclarecimento. A inscrição foi programada para depois da palestra, mediante a entrega dos documentos mencionados no Edital (UFRGS, 2013), além de uma carta de intenções e uma carta de compromisso da secretaria municipal ou estadual de educação.⁵⁴ A seleção dos

⁵⁴ Consta no edital, na forma de anexo, o modelo dessa carta. Nela, o órgão responsável pelo professor se compromete a liberá-lo para participar do curso.

candidatos foi feita a partir do cumprimento dos critérios estabelecidos para a inscrição e sorteio público (UFRGS, 2013).

Após a realização deste sorteio, ouve uma entrada maior do que a prevista no edital, de 59 professores. De acordo com Tarsila, entre os matriculados havia professores da rede pública e particular, alguns profissionais da educação e alguns alunos egressos da UFRGS. Anita destaca que a turma era heterogênea, misturando diferentes faixas etárias e experiências profissionais. Não conseguimos saber quantos professores se formaram ao final, mas sabemos que esse número foi menor do que o inicial, pois, segundo Anita, “[...] foram em torno de trinta e poucos, [...] se não me falha a memória.” (p. 4). De acordo com Anita, o curso foi elogiado ao final pela baixa desistência e bom número de alunos egressos.

Essa especialização foi oferecida na modalidade semipresencial e teve duração prevista de 360 horas. A carga horária reservada para atividade na modalidade educação a distância (EAD) foi equivalente a aproximadamente 1/3 da carga horária total do curso. As atividades EAD foram acompanhadas por um professor responsável pela disciplina, via recursos implementados na plataforma ou ambiente digital (Moodle): fórum, chat, repositórios etc. (UFRGS, 2013). O curso foi oferecido no campus Centro, nas dependências da Faculdade de Educação e realizado às sextas e sábados.

No site do curso⁵⁵ é possível ler que ele objetivou,

[...] formar profissionais da educação na perspectiva da educação integral e integrada, desenvolvendo atitudes e valores pertinentes à atividade da docência e produzindo conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-práticas da proposta (UFRGS, s/d, p. 01).

O curso também intencionou formar professores da educação básica, nos pressupostos teóricos e práticos da Educação Integral, para o desenvolvimento e implementação de programas de educação integral/integrada nas instituições escolares do Rio Grande do Sul.

De acordo com o documento “Agenda do Curso” (UFRGS, s/d), sua estrutura curricular organizou-se em torno de seis módulos: (1) Contextualização da Educação Integral: documentos oficiais, pareceres e diretrizes; (2) A Escola Contemporânea e os sujeitos deste tempo; (3) Aprendizagens contemporâneas e a circulação da informação; (4) Trajetórias Criativas: abordagem teórico-metodológica; (5) Disciplina: seminários temáticos e (6) Módulo de Orientação do projeto de pesquisa e produção do artigo. Cada módulo foi composto por um conjunto de disciplinas afins, ministradas no decorrer dos semestres. Observa-se

55 Endereço eletrônico: <https://www.ufrgs.br/eduintegral/>

nessa estrutura que a disciplina de “Pesquisa em educação” foi programada para ocorrer de forma integrada aos módulos, visando uma orientação gradual. Desta forma, a partir de seus diferentes documentos, como o Quadro de disciplinas (UFRGS, s/d) e a Agenda do curso (UFRGS, s/d), foi possível observar a seguinte organização curricular:

Quadro 19 – Estrutura curricular da especialização oferecida pela UFRGS

Módulos	Disciplinas	Carga horária
1-Contextualização da educação integral: documentos oficiais, pareceres e diretrizes	Educação integral: perspectivas históricas e desafios atuais	20h
	Escola contemporânea: inclusão, disciplinamento e aprendizagens significativas na perspectiva da educação integral	24h
	Pesquisa em educação I	8h
2-A escola contemporânea e os sujeitos deste tempo)	Culturas juvenis	24h
	Direitos humanos e cidadania: relações entre raça/etnia, gênero, geração e inclusão social	12h
	Gestão escolar integrada	16h
	Pesquisa em educação II	10h
3-Aprendizagens contemporâneas e a circulação da informação	Sociocognição	20h
	Práticas de leitura e escrita dos jovens	16h
	Educação e mídias digitais	16h
	Pesquisa em educação III	12h
4-Trajетórias criativas: abordagem teórico-metodológica	Trajетórias criativas: redefinição de papéis	15h
	Trajетórias criativas: novos tempos, novos espaços	15h

	Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho I	15h
	Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho II	15h
	Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho III	15h
	Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho IV	15h
	Trajetórias criativas: acompanhamento e avaliação em rede I	15h
	Trajetórias criativas: acompanhamento e avaliação em rede II	15h
5-organização do projeto de pesquisa	Organização do projeto de pesquisa	14h
6-seminários temáticos	Articulação dos seminários	8h
	Ferramenta Moodle	8h
	Ferramenta mapas conceituais	4h
	Redes sociais	4h
	Produção de resenha e artigo científico	4h
	Educação integral	4h
	Mapas conceituais: acompanhamento de processos de conceituação	4h
	Por trás das câmeras: produção audiovisual na escola	4h
	Garimpo na internet: vídeos de interesse pedagógico	4h
	Defesa de dissertação ou tese	4h
Módulo de orientação	Orientação do projeto de pesquisa e produção do artigo.	10h

Fonte: Quadro de disciplinas (UFRGS, s/d)

Observamos que a influência do “Trajetórias Criativas” está presente no módulo 4, ocupando 1/3 da carga horária do curso. Já as temáticas relacionadas às escolas de tempo integral estão presentes principalmente no módulo 1, mas também aparecem no módulo 2 (com a disciplina sobre gestão escolar integrada), no módulo 4 (por meio das interseções entre as propostas do TC e do PME) e no módulo 6 (com um seminário sobre educação integral).

Como o curso foi semipresencial, outro conhecimento que precisou ser incorporado ao currículo foi o uso da plataforma Moodle – disponibilizado no módulo 6, na forma de seminário. Segundo as coordenadoras entrevistadas, houve dificuldade por parte do corpo discente para dominar o uso da ferramenta digital e on-line e por isso essa etapa foi fundamental.

Conforme indicado por Tarsila, houve uma preocupação com a integração entre os módulos e entre as disciplinas de natureza teórica e prática. Em suas palavras “concebemos que não seria desejável que ele [estudante] fizesse, por exemplo, toda a formação teórica antes, para depois então, lá num determinado momento, pra aplicar e então ele fazer o TCC e depois entregar” (p. 4). Desta forma, uma das estratégias foi a disciplina sobre Pesquisa em Educação integrada aos três primeiros módulos e, em sequência, no módulo 4 as disciplinas referentes ao TC. Para Tarsila,

Na verdade, quando nós imaginamos o curso veio muito à tona um caráter mais... [...] um trabalho que ele vai sendo realizado e vai sendo ajustado enquanto se desenvolve, né. E isto, esse ajuste está muito de acordo também com a linha teórica do Trajetórias, que é uma linha que faz com que o sujeito vá ajustando o próprio pensamento, alterando concepções, alterando suas ideias, em função das novas conclusões que ele vai chegando quando ele coloca a mão na massa. Como ele está com a mão na massa e ao mesmo tempo trabalhando teoricamente, a teoria mexe com a prática e a prática devolve pra teoria uma necessidade de “era isso mesmo que eu tinha entendido?” “essa ação está corretamente aplicada?” “se ela está, o que é que essa teoria realmente está me dizendo?” “o que que essa população está trazendo quando há o encontro dessa teoria com esse método, e assim vai” (p. 5).

Essa preocupação em integrar no currículo os componentes teóricos e práticos também pôde ser observada na fala de Tarsila, quando ela diz que,

[...] quando as disciplinas estavam, digamos assim no seu ponto ótimo, é que ele [estudante] estaria iniciando uma prática, aplicando algo do curso na sala de aula, documentando, registrando, trabalhando já com ajustes [...], não deixar pra errar tudo lá no final, depois ter que consertar (p. 5).

De acordo com Anita, esta integração também pôde ser observada na construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), em que muitos estudan-

tes “[...] fizeram investigação da sua própria ação enquanto docente, [e] outros fizeram outras temáticas relacionadas, mas relacionada ao próprio Trajetórias” (p. 3). Desta maneira, ao investigar sua prática profissional, os estudantes/professores tiveram a oportunidade de olhar criticamente para sua realidade e de pensar em estratégias de ação para seu trabalho nas escolas de tempo integral. Para Tarsila, “ele faz um trabalho para ver aplicado aquilo que ele está estudando, para já ir documentando os resultados que ele está alcançando, para trazer para a próxima sala de aula, trocar ideias com seus pares, estudantes, professores...” (p. 5). Ainda sobre esta integração, Tarsila demonstra uma preocupação em desacomodar o corpo docente,

[...] não só os professores das escolas, mas os do próprio curso. Desacomodar os alunos da escola e desacomodar o corpo docente da universidade. Porque é muito fácil a gente encontrar pessoas que dizem “não, eu sei do que se trata, já ouvi falar, sei do que se trata educação integral, de tempo integral, educação integrada no tempo integral”, mas como é que isso se processa na prática é outra história (p. 5).

Percebemos em sua fala uma preocupação em articular teoria e prática e que essa prática foi trabalhada a partir da experiência dos estudantes do curso. Desta forma, ao trazerem suas realidades e dificuldades para a sala de aula e pensarem em estratégias para elas, os estudantes também ensinaram aos seus professores aquilo que sabem, contribuindo, como menciona Tarsila, para uma “desacomodação” dos conhecimentos prévios que o professor universitário possuía.

A respeito dos desafios existentes ao longo do curso, ambas as coordenadoras mencionaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos para garantir a presença nos encontros presenciais e posteriormente na conclusão do TCC. Segundo Anita, foi necessária atenção por parte da coordenação e do corpo de orientadores para que os alunos não desistissem e concluíssem o curso em sua totalidade, uma vez que “[...] tínhamos o entendimento que houve um investimento de verba pública e que fazia parte da coordenação trabalhar para manter esses professores ali e levar o curso a termo” (p. 4).

No entanto, os problemas de ordem familiar, de saúde e de trabalho, incluindo a liberação para os dias de curso, foram apontados como os mais frequentes entre os alunos. Outro desafio identificado foi a precariedade da oferta do tempo integral trazida nas falas dos estudantes/professores. De acordo com Tarsila:

Eu acho que percebi também recorrentemente que muitas vezes as crianças estavam tendo as aulas de verdade, num turno e a recreação simples no outro, e que essa recreação era muitas vezes também realizada não por educadores e não com o equipamento físico e logístico da escola, adequado. Muitas vezes eu escutei relatos de professores querendo fazer um trabalho, mas se dizendo também, ainda sem as condições necessárias para tal. [...]. Mas acho que é uma demanda importante, como cidadão, todos têm o direito de ter uma educação de qualidade. Se se abrem as portas de uma escola de educação integral e integrada para a comunidade, isso deveria ser feito de excelência, com o cuidado dos poderes do municipal, estadual, federal quando for o caso, naquilo que cabe a cada um e naquilo que cabe, também, à própria comunidade (p. 15-16).

A descontinuidade do curso também foi apontada como um entrave. Por ser uma ação pontual de fomento, o incentivo vindo por parte do MEC para a realização da especialização não foi suficiente para garantir sua permanência. Assim, ao finalizar o prazo previsto em edital (UFRGS, 2013), apesar da mobilização interna da faculdade, que conseguiu se organizar em torno da oferta de dois cursos, a estrutura universitária não foi suficiente para absorver a sequência da pós, sem os aportes vinculado ao PME.

Outro desafio encontrado, quanto à estrutura universitária, pôde ser identificado na concomitância de funções acumuladas, pois, conforme pondera Anita, “[...] além das responsabilidades de coordenar o curso, nós também somos professores, nós também trabalhamos aqui, 40 horas dedicação exclusiva, né, então conciliar essas duas partes foi bem pesado, bem complicado” (p. 3). Ou seja, o trabalho com o curso de especialização foi realizado para além da sua carga horária enquanto docente universitária. Desta forma, o que se constatou foi que, em caso de ausência de incentivo externo, a universidade não foi capaz de absorver esse trabalho na carga horária regular, uma vez que o professor universitário tem seu tempo inteiramente tomado – pela graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*, além das atividades de pesquisa e de extensão. Destaca-se que, neste caso, apesar da especialização em *Educação Integral e Integrada* ser uma pós *lato sensu*, ela foi incorporada no âmbito do PME e não fazia parte dos cursos “consolidados” e tradicionalmente oferecidos pela Faculdade de Educação. Ainda de acordo com Tarsila,

Do ponto de vista de quem participou da feitura do curso internamente, eu diria que deve ser como em outras universidades, não é um defeito exclusivo da nossa universidade, mas talvez pelos cuidados que se tenha que ter com o aporte público, é muito difícil montar um tipo de curso desse. Tu tens que atender uma série de dispositivos legais, mas eles chegam para ti praticamente in natura. Tu que és um docente, tens que te cercar de um ou dois técnicos e trabalhar diuturnamente com esses técnicos que são da parte mais administrativa em si, para tu consegues debulhar aquilo tudo. É uma verdadeira via sacra, o projeto faz um percurso indescritível até chegar no último carimbo, a última assinatura para dizer que pode implementar (p. 25-26).

Os desafios com relação a toda a burocracia envolvendo a oferta do curso – pois uma vez que existe verba pública as regras de aplicação são rigorosas e seguem modelos específicos de controle – também contribuíram para essa descontinuidade. Outro desafio indicado por Anita esteve relacionado à integração entre o corpo docente. Segundo ela,

Acho que poderíamos ter nos entregado mais, nós docentes, dialogado mais. Tinha muitos docentes nessa pós. [...] Eu não lembro quantos, mas eram... aqui no TC nós tínhamos, só aqui do Trajetórias nove, e lá da Faced [Faculdade de Educação] acho que mais uns oito ou nove também (ANITA, p. 7).

Lembramos que o curso teve 17 professores, e de acordo com Tarsila “[...] gerou sim um impacto, [...] da parte dos demais docentes, que eram excelentes também, muito motivados, muito conteúdo no sentido teórico e metodológico para reflexão, muita mão na massa também [...]” (p. 23). No entanto, também sabemos que os desafios em integrar uma equipe de 17 professores é mais complexo do que em uma equipe menor. Da mesma forma, manter essa equipe significa lidar com a agenda profissional de 17 docentes, e conjugar essa diversidade de horários muitas vezes pode ser desafiador. Ainda mais quando se trata de uma iniciativa com prazo para acabar, uma vez que foram cursos que dependeram da verba advinda do MEC.

Apesar desses desafios, essa descontinuidade foi avaliada como uma perda, pois, segundo Tarsila, “[...] conseguimos alavancar algo diferenciado que mereceria a sequência de outras ofertas, para que se pudesse ir ajustando e melhorando a cada edição” (p. 22).

No entanto, mesmo com essas problemáticas, tanto Tarsila quanto Anita concordam que a oferta do curso contribuiu para a construção de um pensamento crítico, por parte dos estudantes/professores, sobre a prática escolar. Para Anita,

[...] ver esses sujeitos, a formação deles, qual foi o resultado disso ao final do curso, foi muito bom, porque quando a gente começa a ver, nas sessões de TCC, quando tu começa ver os professores se apresentando, que tu começa assim a acompanhar essas reflexões, tu começa a perceber que houve um deslocamento daquele sujeito que tinha antes uma visão da escola de um jeito, e após essa formação, a gente percebe que há um deslocamento (p. 3-4).

Tarsila também observou essa aplicação da formação proporcionada pelo curso nos trabalhos que corrigiu e TCCs que orientou. Menciona, em sua entrevista, um orientando que fez de sua experiência, com um trabalho de horta escolar, um projeto baseado em pesquisa-ação, que resultou em seu TCC e, também,

no crescimento do projeto na escola em que lecionava. A este respeito, observa que “[...] aquele trabalho tomou uma outra dimensão a ponto de entusiasamá-lo, e depois escreveu dizendo que estava se apresentando para fazer um mestrado. Então vê, como que digo, fertiliza mesmo, aquilo vai pra frente [...]” (p. 12). Para Anita a principal contribuição dessa especialização foi formar professores que conheceram uma outra ideia de escola e uma outra perspectiva de educação. Ainda neste sentido, acrescenta que:

Como alguns professores do Trajetórias fizeram o curso, e aí nós seguimos acompanhando esses professores nas escolas que tem o Trajetórias, nós tivemos condições de verificar. Realmente, os professores que fizeram o curso, é possível observar um diferencial no seu modo de ensinar, as aprendizagens do curso aparecem, apareceram depois na prática docente desses professores (ANITA, p. 8).

Observamos que esse curso teve como peculiaridade essa integração com os cursos anteriores, especialmente o TC, o que proporcionou uma familiaridade com seus temas por parte de seu corpo docente e discente. Apesar de todas as dificuldades, observamos nas entrevistas que o curso proporcionou momentos de reflexão e de ação para seus estudantes e docentes.

3.3. Entre o geral e o particular: o que os casos pesquisados indicaram?

De uma forma geral, destacou-se nos cursos a influência das políticas educacionais nas construções curriculares. Aspectos políticos, administrativos e burocráticos interferiram diretamente na forma como as especializações foram construídas em cada universidade. De forma específica, o que os cursos evidenciaram foi que em cada instituição essa influência se materializou diferentemente, de acordo com os contextos encontrados.

O curso desenvolvido na UFSC, ao dispor de tempo para a construção curricular, optou por uma estrutura curricular mais sucinta e direcionada aos temas da educação integral e do tempo integral. No entanto, isso não isentou sua coordenadora do trabalho burocrático que envolveu, entre outras, a prestação de contas ao governo federal de todas as ações desenvolvidas.

Em outras universidades, como a UFRJ e a UFRGS, observamos que os arranjos locais frente às demandas da política caminharam no sentido de compor um currículo a partir do diálogo com cursos anteriores. Nesses casos, destacamos que, além das questões de ordem prática que envolvem compor um currículo –

como a disponibilidade de um corpo docente –, a sua construção teórica e prática requer tempo e trabalho. Desta forma, na medida em que o tempo de planejamento foi menor, as soluções encontradas indicaram uma composição curricular híbrida nesses cursos.

Neste sentido, o curso oferecido pela UFG evidenciou a influência do PME nas escolhas dos seus componentes curriculares, na medida em que esse Programa apresenta em suas diretrizes temas que dialogam com a Geografia, como a relação das escolas com as suas comunidades e com as cidades. Em suma, o que esses casos evidenciaram foi que tiveram em comum a influência do PME, de forma mais ou menos diretiva. Por outro lado, indicaram que, em cada caso, foram lançadas diferentes estratégias na definição da estrutura curricular, em que a disponibilidade dos professores e os saberes que carregam foram fundamentais nessa construção.

Uma característica em comum que destacamos foi o esforço realizado no resgate da história desses cursos. Mesmo que não tenha se passado muito tempo desde o seu início, suas experiências não se encontravam reunidas em um único local, acervo ou registro. Desta forma, as informações sobre essas especializações muitas vezes, se apresentaram dispersas e exigiram um esforço de memória por parte dos participantes desta pesquisa. No entanto, dada a natureza desta investigação, podemos dizer que essa exigência acabou se constituindo em um desafio, mas também em uma particularidade, pois em cada caso tivemos oportunidade de trazer à tona aquilo que foi comum e aquilo que foi particular na construção das especializações.

É importante considerar que essa dificuldade de resgate não quer dizer sobre a importância desses cursos para esses professores ou instituições. Apenas que, em termos de frequência, o curso foi mais um dos tantos outros que a universidade ofereceu no bojo da Rede de Educação para a Diversidade (BRASIL, 2010b). Desta maneira, recordar as ações de um curso pontual foi uma tarefa desafiadora, possível somente a partir da colaboração de seus professores e coordenadoras, conforme verbalizado nos seguintes excertos:

Pra mim já é memória (CORA, p. 2).

Você vai puxando pela minha memória e eu vou tentando lembrar, não sei se vou dar conta de tudo, mas eu tenho os documentos depois eu posso procurar (NÍSIA, p. 3).

Neste contexto, destacamos que a pesquisa sobre o currículo moldado e colocado em ação (SACRISTÁN, 2017) dos cursos foi construída a partir da

narrativa de seus professores e por isso capturaram não necessariamente a realidade dos fatos, mas sim aqueles aspectos mais enfatizados por esses sujeitos. A respeito das aproximações entre os cursos, observamos que algumas puderam ser consideradas positivas e outras nem tanto.

Com relação àquelas que consideramos positivas, destacamos que todos os cursos foram oferecidos para professores da rede pública e inteiramente gratuitos. No entanto, mesmo essa gratuidade não invalidou o fato de existir um custo associado para o estudante/professor – como passagem e alimentação, fora a disponibilidade de tempo. Por isso, um aspecto em comum observado foi que se por um lado os professores das redes públicas puderam ser inseridos em uma pós-graduação *lato sensu*; por outro lado as dificuldades enfrentadas para fazer e, principalmente, terminar os cursos foram apontadas como um grande desafio na execução das especializações.

Outro aspecto em comum entre os cursos foi que todas as coordenadoras conciliaram a função de coordenação com a docência. Entre os muitos desafios apontados nesse acúmulo de funções, destacamos que a maior queixa foi lidar com os aspectos burocráticos do curso. Assim, observamos que nessa função as coordenadoras foram responsáveis pela construção curricular, administração e gestão do curso, além de ministrarem disciplinas e orientarem TCCs. Cora transpõe essa tensão na esfera do trabalho, quando diz:

Na função de coordenação, eu que me formei professora, essa parte administrativa é toda um desafio, né, essas comunicações com burocracia, tudo isso, então seria muito legal ter uma secretaria que soubesse fazer tudo, que resolvesse tudo pra gente, mas eu tive também uma sensacional bolsista, nesta hora temos que dizer também que “nossa”, se não fosse ela não sei o que seria (CORA, p. 18).

Essa fala evidencia que a parte burocrática relacionada à função de coordenação não é aquela com a qual se identifica e que exerce esse trabalho com relativo descontentamento, na medida em que seria melhor se alguém pudesse exercer exclusivamente essa parte da coordenação. Acreditamos que dada a natureza do trabalho docente, que tem a interação humana como princípio (TARDIF; LESSARD, 2014), essa parte relativa à gestão de documentos, finanças e de pessoal mostrou-se fortemente desafiadora e se colocou como uma realidade em todos os casos.

Outra semelhança entre os cursos foi a valorização de determinados temas, assuntos e/ou conteúdos relacionados aos documentos orientadores e representados nas ideias de educação integral, currículo integrado, formação integral, entre outras. Nota-se que o PME associou, em seus documentos orientadores,

a oferta do tempo integral a uma concepção de educação integral, criando um vínculo entre essas duas ideias (BRASIL, 2007a, 2010a, 2011b). Assim, coube a cada equipe de professores construir os seus próprios currículos e decidir por se apropriar ou não desses referenciais vinculados ao PME.

Por fim, outro fator em comum foi a descontinuidade associada a essas especializações, considerando que nenhuma das universidades conseguiu dar prosseguimento aos cursos.

Com relação àquilo que foi particular em cada caso, destacamos que o currículo construído foi significativamente diferente em vários sentidos, tanto em termos das estruturas organizadas, quanto em termos de formação de equipe, enfoque teórico, tempo de construção e de planejamento curricular, entre outros.

Quanto à pouca experiência das redes estaduais e municipais de ensino na implementação de escolas de tempo integral, destacou-se que, no caso do curso oferecido pela UFG, isso pode ter contribuído para uma maior influência por parte do MEC, seus documentos e suas equipes, na construção de seu currículo e na identificação de algumas escolas como modelos de oferta do tempo integral. Ainda sobre esse curso, destacamos como particularidade a vinculação a uma faculdade, no caso o IESA, que não era de Educação, indicando uma parceria do MEC com outras faculdades além das Faculdades de Educação.

Especificamente com relação ao tempo de planejamento, foi perceptível que, no caso do curso oferecido pela UFSC, a maior disponibilidade converteu-se em uma estrutura curricular aparentemente mais focada nos temas relativos às escolas de tempo integral. Os desdobramentos do curso, como as revistas escritas pelos alunos, também foram interpretados como um indicativo desse enfoque. Segundo Cora,

Eu particularmente aprendi muito a estudar sobre tudo isso, e esse contato com professores. Eu acho que nós temos [...] alguns indicadores que nos dizem que foi bom, como, por exemplo, cinco desses professores foram fazer mestrado em educação integral e um professor instituiu na sua linha a pesquisa de educação integral e na graduação a gente criou a disciplina optativa de educação integral (p. 19).

A integração entre a especialização oferecida pela UFRGS e o curso Trajetórias Criativas integrou o *hall* de particularidades de cada caso e representou grande parte de sua proposta teórica e prática. A similaridade entre as ideias do TC e as propostas associadas ao PME permitiram uma composição peculiar, repercutindo em estrutura curricular híbrida entre esses cursos.

Por outro lado, uma particularidade destacável do curso oferecido pela UFRJ foi o quantitativo do corpo docente e as implicações trazidas no plano cur-

ricular. Diante dessa complexidade, Ivone ponderou que isso proporcionara mais flexibilidade ao curso e mais contato dos alunos com professores conhecidos na área da Educação. Conforme enfatiza, o mais relevante sobre esse curso foi o contato com o professor da educação básica. Em suas palavras,

Nesse caso, como a gente está tratando com um profissional que está na frente, está na batalha, isso ainda tem um caráter mais forte, um sentimento que dá nos professores que estão dando aula para professores, né, um sentimento de responsabilidade muito grande, de como podemos ajudar essas pessoas [...] (IVONE, p. 5).

Nesse movimento, Tarsila também enfatiza a responsabilidade de trabalhar com esse professor, pois “[...] pegar o professor que educa criança, isso aí é uma responsabilidade brutal, é ali que tu mudas” (TARSILA, p. 21). A responsabilidade assumida com esses cursos foi uma tônica em comum, em que a clareza do propósito maior de contribuir para a formação do professor da educação básica se fez mais presente, na fala das entrevistadas, do que os desafios enfrentados.

Uma vez apresentadas essas breves reflexões, a pesquisa avançou buscando identificar quais foram os conhecimentos curriculares e as visões de docência associados aos casos investigados.

4. Conhecimentos curriculares e visões de docência relacionados às escolas de tempo integral

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”
Cora Coralina*

Este capítulo foi construído a partir da análise documental das ementas dos cursos e da análise de conteúdo realizada nas entrevistas e questionários. Ao final, os dados foram triangulados, a fim de permitir a compreensão dos conhecimentos docentes e as visões de docência que puderam ser interpretados. Antes de dar início a esta apresentação, lembramos que os pseudônimos das coordenadoras foram mantidos e as identidades dos professores conservadas em sigilo, de acordo com os preceitos éticos da pesquisa.

No processo de análise documental, procuramos nos textos por fragmentos que melhor qualificassem e ajudassem a compreender os conhecimentos curriculares e as visões de docência desenvolvidas. Os documentos analisados forneceram pistas importantes às questões que emergem deste trabalho, uma vez “[...] que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39).

Nesta etapa, apresentamos um resumo das ementas de cada especialização para, em seguida, destacar e analisar aqueles fragmentos mais relevantes. Ao final, construímos um quadro síntese, que buscou organizar as ideias que mais se aproximaram e mais se distanciaram nas ementas. Ao longo desta análise, procuramos refletir sobre os conteúdos selecionados e como esses podem indicar os conhecimentos mais valorizados e as perspectivas relacionadas especialmente à docência em escolas de tempo integral.

A esta análise, somou-se a análise de conteúdo, escolhida como recurso metodológico para o trabalho com as entrevistas e questionários, cujos resultados encontram-se relacionados nos itens 4.2 e 4.3. De acordo com Bardin (1977, p. 37), o método de categorizar pode ser associado a uma “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.”. A fim de interpretar os significados encontrados nas mensagens transmitidas pelos participantes da pesquisa, inicialmente, procuramos organizá-los em dois grupos principais.

O primeiro organizou aqueles conteúdos, ideias, pressupostos e/ou referenciais que compuseram os currículos desses cursos e que, de maneira mais

ou menos diretiva, indicaram a opinião dos formadores sobre o que um professor que trabalha em uma escola de tempo integral *deve saber* para exercer o seu trabalho. O segundo grupo reuniu indicações sobre o perfil de docente idealizado nesses cursos e esteve relacionado à identificação dos aspectos que foram valorizados para o trabalho desses profissionais – portanto, que profissional ele *deve ser*. Assim, de acordo com essa organização e em sintonia com os pressupostos teóricos apresentados anteriormente, a análise de conteúdo foi realizada com base em duas categorias de análise definidas *a priori*: (1) Conhecimentos curriculares e (2) Visões de docência.

A categoria “Conhecimentos curriculares” foi construída com base nas ideias de Sacristán (2007, 2017). Optamos pela nomenclatura “Conhecimentos” por acreditarmos que essa categoria está intimamente ligada aos “conteúdos de ensino” (SACRISTÁN, 2017), mas, ao mesmo tempo, não se encontra tão estruturada no currículo escrito (GOODSON, 2013) quanto esses conteúdos costumam estar. Por outro lado, as ideias que emergem dos dados de pesquisa estão ancoradas em pressupostos teóricos e foram construídas no âmbito universitário – portanto, cercadas de “cientificidade”. Assim, entendemos que, mais do que ideias, estamos tratando de conhecimentos, que podem ser sistematizados em maior ou menor grau, ancorados teoricamente e relativizados quanto a sua validade – mas que se apresentam dentro de um quadro teórico e prático relacionado à área da educação.

Reiteramos que esta pesquisa não trata dos saberes docentes (TARDIF, 2013a), pois o seu olhar está mais voltado para o fenômeno do currículo do que para o professor e sua prática. Se, por um lado, os “conhecimentos” encontrados dialogam intimamente com a prática docente, por outro lado, não dão conta de explicar questões específicas aos docentes do curso – formadores e estudantes. De acordo com Tardif, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles” (2013a, p. 11). Assim, ainda que exista uma forte dimensão pessoal na construção e significação desses conhecimentos, uma vez que os professores universitários trazem muito de sua “bagagem” no seu processo de elaboração, o foco deste trabalho encontra-se na dimensão curricular. Por conseguinte, compreendemos que esses conhecimentos são construídos no campo do currículo e por isso trata-se de conhecimentos curriculares.

O debate sobre a formação docente traz subjacente o questionamento sobre o “status do conhecimento sobre o ensino, sobre que conhecimento é o melhor para os professores, se é que existe” (SACRISTÁN, 2017, p. 270). Neste bojo, não esperamos definir conhecimentos válidos ou indicá-los em ordem de grandeza, mas destacar aqueles que, nos casos pesquisados, foram considerados

relevantes para a formação dos estudantes/professores. Cabe notar que, muitas vezes, o limite encontrado na tentativa de interpretar esses conhecimentos foi tênue e desafiador. Por isso, essa categoria é assumida como uma forma de interpretação entre outras possíveis, que permitiu organizar os dados encontrados de um modo coerente e produtivo.

Assim como apresenta Young, em entrevista às professoras Galian e Louzano (2014), também compreendemos que educação e conhecimento são fenômenos inseparáveis e tanto o conhecimento quanto o currículo são construções sociais. A essa afirmação tomamos a liberdade de complementá-la, compreendendo que tanto “o” conhecimento quanto “o” currículo só existem em um contexto social, cultural, histórico, econômico, entre outros eixos que contribuem na construção de seus significados (SILVA, 2011). Por fim, de acordo com o que apresenta Sacristán (2017), referenciando Shulman (1987), compreendemos que “[...] a análise da profissionalização dos professores, como toda tentativa de dotá-la de mais prestígio e relevância, passa pela consideração do conhecimento que serve de base fundamental para a atividade pedagógica” (SACRISTÁN, 2017, p. 183).

Esses conhecimentos também se relacionam diretamente com o projeto de sociedade e de estudante que os projetos de escola de tempo integral visam desenvolver. Evidenciam ainda as expectativas diante da formação desse profissional e as visões de docência associadas a essas escolas. Assim, as perspectivas encontradas para a formação profissional do docente, que trabalha em escolas de tempo integral, se alinham a outra categoria de análise, intitulada “visões de docência” e construída a partir das contribuições teóricas de Nóvoa, (1997, 2017), Sacristán (2017) e Tardif e Lessard (2014).

Sacristán (2017) aponta que o papel do professor pode variar conforme a ideia pedagógica dominante. Em uma abordagem mais dirigista, os professores podem assumir “o papel de técnico que não deve discutir as orientações” (SACRISTÁN, 2017, p. 180) e, em uma perspectiva mais aberta, “podem ser elaboradores mais criativos” (Idem). Indica que diferentes concepções de professor, levam a diferentes práticas educativas e capacidades de agir diante do currículo – mais ativas ou passivas. Indica ainda, em referência a Young (1981), a existência de uma “especial conexão entre as crenças *epistemológicas* dos professores e os estilos pedagógicos que adotam, especialmente em dois aspectos: nos processos de avaliação e no papel do professor frente ao controle dos alunos” (SACRISTÁN, 2017, p. 181).

A partir dessas colocações, é possível perceber que não existe uma única forma de conceber o que é *ser* professor. Tampouco uma única definição do es-

paço onde está circunscrita sua ação. Na mesma direção caminha o professor que trabalha em uma escola de tempo integral. Se consideramos que “[o]s ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades que é preciso levar em conta na hora de pensar as competências básicas dos professores para mover-se dentro deles” (SACRISTÁN, 2017, p. 204), é possível perceber que a ampliação de tempos, espaços e sujeitos, inerente às escolas de tempo integral, acarreta configurações específicas nos ambientes escolares, que por sua vez influenciam no conjunto de competências que o professor que trabalha nesse ambiente deve ter.

Na revisão de literatura e na revisão teórica, percebemos que são muitas as projeções sobre o que deve ser o seu trabalho – em contramão às condições que lhes são ofertadas para a efetivação desse trabalho. À ideia de professor *multidisciplinar, multipedagógico e multicultural* (COELHO, 2002, p. 134), somam-se tantas outras, que se relacionam com questões específicas à educação integral e ao tempo integral e, por vezes, com questões gerais da educação.

Em meio a diferentes interpretações sobre a docência em escolas de tempo integral, nesta pesquisa, consideramos que essa é essencialmente uma profissão e, portanto, deve ser pensada e tratada dentro de um estatuto profissional. Conforme indicam Tardif e Lessard (2014), uma das características do trabalho docente é ser codificado, socialmente reconhecido, desenvolvido por um grupo profissional que possui formação especializada, inserido em um quadro organizacional e submetido a uma série de normas. A partir das contribuições desses autores, evidencia-se também que a docência é uma profissão de interação humana (TARDIF; LESSARD, 2014) e a sua formação deve ser desenvolvida enquanto formação profissional universitária (NÓVOA, 2017).

Compreendemos que a fala das coordenadoras dos cursos e de seus professores são fundamentais para ampliar os horizontes sobre as diferentes visões de docência que podem estar em jogo quando pensamos nas temáticas em questão. Enquanto docentes universitários, os participantes desta pesquisa estiveram em interação com as equipes do MEC, com suas próprias equipes nas universidades e, igualmente importante, com os estudantes/professores da rede de educação básica. Nessa interação puderam construir diferentes visões sobre o professor vinculado às escolas de tempo integral e os conhecimentos julgados importantes para sua formação.

Por outro lado, a afirmação da formação profissional universitária vem ao encontro do contexto em que os cursos foram realizados, em parceria com as universidades federais. Ressaltamos que essa afirmação não estabelece a universidade como o único lócus de formação, mas como um lócus privilegiado na construção do seu status profissional e sob amparo normativo⁵⁶, o que fortalece o

⁵⁶ Como no caso da LDB/96 que estabelece a exigência de formação superior para o magistério.

argumento de que é importante olharmos para a formação universitária no processo de construção das escolas públicas de tempo integral.

Diante das variadas ênfases que os estudos sobre os currículos permitem, optamos por enfatizar as questões sobre os conhecimentos e a interpretação sobre essa docência, por acreditarmos serem peças importantes na construção e/ou problematização de um currículo de formação de professores – que podem não dar conta de afirmações mais gerais, mas podem indicar pistas úteis na condução desse processo.

Em suma, foi a partir dos referenciais citados, bem como daqueles que se encontram no capítulo teórico, que construímos as duas categorias que serviram de base para as análises: os *conhecimentos curriculares* e as *visões de docência*. No entanto, a análise de conteúdo revelou que cada categoria foi definida por diferentes características e aspectos, que puderam ser organizados em subcategorias, definidas *a posteriori*, a partir da análise exploratória dos dados.

As categorias e subcategorias construídas não pretenderam ser conclusivas ou se esgotarem em si mesmas. Pelo contrário, estivemos cientes dos limites envolvidos em categorizar ideias de contornos largos e em disputa, como as ideias de docência e de conhecimento curricular. Também consideramos que, mesmo sendo categorias e subcategorias que dialogam intimamente entre si, trazem indicadores e mensagens com conteúdos diferentes (BARDIN, 1977) e por isso foram organizadas conforme os critérios descritos.

Cabe uma última consideração antes de iniciarmos as análises: lidamos com um objeto de pesquisa que, mesmo localizado em uma história recente, teve suas ações encerradas. Com isso, a observação dos objetos e temas pesquisados só foi possível por meio do resgate de sua memória, através das falas dos participantes e dos documentos encontrados. Isso impõe à análise dos dados um cuidado especial em considerar o componente pessoal envolvido na definição dos conhecimentos e visões de docência que compuseram os currículos dos cursos. Assim como sinaliza Sacristán,

O professor, ao adotar uma nova ideia, o faz em função de seus próprios construtos pessoais e, ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica, também a interpreta e a modela, porque nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação (SACRISTÁN, 2017, p. 175).

Além desse componente pessoal, também percebemos uma espécie de “personalização” em cada caso, no âmbito institucional, em que as diretrizes teóricas e acadêmicas presentes nas faculdades influenciaram na seleção e organização dos conteúdos dos cursos. Diante dessa peculiaridade, tomamos esse

“particular” como uma perspectiva interessante para a análise, que caracterizou e enriqueceu os dados da pesquisa.

Desta forma, as análises foram realizadas a partir de três fontes distintas: (1) as ementas dos cursos; (2) as entrevistas com as coordenadoras e (3) os questionários com os professores/as. Inicialmente apresentamos a análise documental para, em seguida, no processo de análise de conteúdo, organizar e analisar as categorias e subcategorias encontradas nas entrevistas e questionários. Para facilitar a caracterização das categorias e subcategorias, as *unidades de contexto* foram organizadas em quadros, que antecedem as análises. Assim, iniciamos com as principais unidades de contexto destacadas e ao longo das análises complementamos, quando necessário, com outros excertos. De posse dessas informações, damos sequência à pesquisa apresentando a análise das ementas.

4.1. O que dizem as ementas dos cursos?

Esta análise foi construída a partir das ementas dos módulos e disciplinas de cada curso. Esses documentos foram selecionados considerando que (1) contêm uma definição de cada unidade curricular e (2) permitem a uniformização entre os documentos analisados – visto que todas as especializações investigadas disponibilizaram suas ementas. Neste item, optamos por apresentar as ementas em versões resumidas, uma vez que suas versões completas⁵⁷ ocupariam muitas páginas no total, incorrendo no erro de deixar o texto extenso e cansativo. Seguiremos a mesma ordem de apresentação utilizada no capítulo anterior: (1) UFG; (2) UFRJ; (3) UFSC e (4) UFRGS. Por fim, optamos por apresentar essas ementas em quadros, para facilitar sua visualização.

No caso do curso oferecido pela UFG, as ementas apresentadas foram retiradas do documento *Projeto pedagógico do curso de especialização* (UFG, s/d). Foi possível observar que sua estrutura curricular foi desenvolvida especificamente para essa especialização. A peculiaridade aqui esteve na área que fundamentou as disciplinas, haja vista que o curso foi desenvolvido por uma Faculdade de Geografia – e, portanto, foram essas as bases teóricas e práticas que se manifestaram na elaboração das ementas. Neste sentido – ainda que a Geografia seja uma área com temas em comum com a Educação e que sua formação no âmbito da licenciatura se aproxime diretamente dessa área – as ementas evidenciaram que as influências teóricas do curso se basearam mais em ideias vinculadas às áreas da Geografia e dos Estudos Socioambientais do que à Educação e à escola, conforme podemos observar no quadro a seguir.

⁵⁷ Além dessa opção na construção da análise documental, ressaltamos que, mesmo tendo acesso às ementas completas de cada curso, escolhemos não disponibilizá-las integralmente nos anexos, pois elas foram cedidas à pesquisa em documentos internos das próprias universidades e, por questões éticas, compreendemos que elas poderiam comprometer a confidencialidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 20 – Síntese das ementas do curso de especialização em educação integral e integrada da UFG

Módulos	Ementas
1 - Políticas em educação integral	A relação sociedade e meio ambiente. A emergência da questão ambiental no debate social. O conceito de sustentabilidade: antecedentes, origem e apropriação pelos diversos atores sociais. Disseminação da noção de sustentabilidade no campo das políticas públicas para meio ambiente e dos projetos sociais. Políticas públicas e legislação ambiental. Estudo dos processos recentes de transformação das relações de trabalho. Apresentar e discutir as formas de expressão, os modos de criar e fazer os processos de preservação e proteção do patrimônio cultural brasileiro e os métodos de interpretação da realidade cultural. Discutir os bens e valores artísticos e culturais nas diversas áreas de expressão artísticas. Apresentar a legislação de incentivo à cultura em âmbito nacional e estadual e as possibilidades de captação de recursos nesta área junto aos órgãos governamentais, não governamentais e às empresas.
2 - As relações entre Estado e sociedade	As origens e transformações do Estado Moderno. A globalização e as novas configurações políticas contemporâneas. Os processos de integração e de formação de blocos regionais. As teorias do Estado do Bem-Estar. O Estado, as políticas públicas e modelos de Estado do Bem-Estar Social. Os processos contemporâneos de reforma do Estado. As novas relações entre Estado e Organizações Não Governamentais. Estado e sistema de proteção social brasileiro. As relações entre trabalho e lazer nas sociedades modernas.
3 - Metodologia, planejamento e elaboração de projetos em educação integral	Articulação teoria e prática, a partir de novas metodologias que fortaleça a importância da Escola e a Educação em tempo integral. Aplicação de novas metodologias na elaboração de projetos sociais. Exercício coletivo de diagnóstico da realidade da Escola e da Comunidade. Proposição de uma ação social estratégica e o envolvimento dos alunos em projetos socioculturais e esportivos. Elaboração e redação supervisionada de um projeto social, segundo os interesses e motivações dos grupos de trabalho; técnicas de elaboração de oficinas voltadas à educação ambiental
4 - Prática didático-pedagógica para uma educação integral	A práxis social do educador. Como resgatar o papel do professor no processo de integração do jovem com a sociedade. Buscar reforçar a necessidade de se estabelecer uma permanente parceria entre a família e a escola, através da elaboração de projetos – via escola aberta – que possa construir uma rotina de participação e interação; valorização do papel do professor na sociedade e transformação da escola em ambiente da coletividade atuando de forma integral no que se refere à educação e ao tempo do aluno na escola.

5 - Educação integral e inclusão social	Compreender o papel da educação e da escola no processo de transformação e inclusão social. Proceder a uma análise da superestrutura da sociedade, os elementos que compõem as relações sociais nas questões relacionadas às etnias, gênero e à construção de valores culturais. Crenças, religiosidades e tradições culturais como formadores das condições de vida das pessoas. O ambiente construído a partir das diversidades de classes e hierarquias sociais. Violência, sexualidade e exploração infanto-juvenil. Estudo da construção histórica do Direito à Segurança, das instituições de controle social e dos fenômenos de criminalização e de violência na sociedade contemporânea. Análise da noção de Segurança Cidadã nas sociedades contemporâneas.
---	--

Fonte: Elaboração própria

Destacamos nessas ementas que a menção aos temas da educação integral e do tempo integral foi pouco específica, tendo aparecido na proposta de articulação entre teoria e prática, “a partir de novas metodologias que fortaleçam a importância da Escola e a Educação em tempo integral”. De forma geral, o que mais se sobressaiu foram as questões gerais relacionadas às escolas e a algumas temáticas tangenciadas pelas questões ambientais – aproximando-se de conteúdos comumente abordados por disciplinas voltadas à Educação Ambiental. Desta maneira, os conteúdos encontrados nessas ementas direcionaram-se ao âmbito escolar, na medida em que propuseram o estudo sobre questões prementes da educação como: o papel do professor, a parceria entre a família e a escola e a compreensão sobre o papel da educação e da escola no processo de transformação e inclusão social. Com relação aos conteúdos voltados às temáticas ambientais, encontramos diferentes ênfases como a questão da preservação ambiental e do conceito de sustentabilidade. Por fim, observa-se uma ênfase em conteúdos voltados para questões políticas e de Estado e para questões culturais, indicando uma preocupação com a formação política e cultural no desenvolvimento do aluno/professor.

A respeito das ementas do curso oferecido pela UFRJ, destacamos que essas, conforme indicado no capítulo anterior, partiram de uma estrutura curricular pré-existente, vinculada ao CESPEB e utilizada para todos os cursos oferecidos sob sua “chancela”. Desta forma, em sua estrutura estão previstos alguns módulos comuns, presentes em qualquer curso do CESPEB e outros específicos, sobre os temas dessa especialização.

No caso desse curso, as ementas foram retiradas do documento *Relatório Final* (UFRJ, s/d). Esse documento apresenta as ementas de todos os módulos

e as ementas das disciplinas relativas aos módulos específicos. Assim, apresentamos as ementas de cada módulo, para em seguida apresentar as ementas das disciplinas elaboradas especificamente para essa especialização.

Quadro 21 – Síntese das ementas do curso de especialização em educação integral e integrada da UFRJ

Módulos	Ementas
1 - Construindo um projeto de trabalho coletivo	Tem como objetivo principal a construção coletiva do espaço de reflexão, caracterizando o <i>lôcus</i> privilegiado de discussão, as concepções de professor, formação continuada, conteúdos e a perspectiva da educação integral, a identificação das questões e problemas e a apresentação, discussão e construção coletiva do projeto de formação a ser desenvolvido ao longo do curso. Os três encontros previstos nesse primeiro módulo têm como eixo norteador a construção coletiva do projeto de trabalho a ser desenvolvido ao longo desse programa de formação.
2 - Temas transversais, questões, dilemas de nossa contemporaneidade	Aborda questões de ordem mais geral que marcam o nosso tempo presente e que interferem direta e /ou indiretamente no nosso cotidiano. A ideia é reconhecer no processo de formação, o professor como sujeito político que pensa, interpreta e age a partir da sua inserção em um mundo historicamente construído. As diferentes disciplinas oferecidas (anexo 4) traduzem o investimento deste curso na potencialidade da pluralidade de enfoques e contribuições teóricas das diferentes áreas das ciências humanas na compreensão do mundo. Por exemplo: a temática da violência poderá ser trabalhada a partir de recortes disciplinares diferenciados como, por exemplo, a perspectiva histórica; pelo viés dos Direitos Humanos ou através da ênfase na articulação entre violência e dimensão cultural, etc.
3 - Saberes pedagógicos	Aborda os conteúdos pedagógicos que visam aprofundar os conhecimentos dos professores em formação sobre as pesquisas atuais no campo da Educação, abordando aspectos referentes ao currículo e à constituição do conhecimento escolar, às teorias sobre os processos de ensino-aprendizagem, à avaliação, bem como a formação de visão crítica sobre as políticas educacionais em perspectiva histórica e os subsídios para a compreensão das práticas pedagógicas em perspectiva cultural e sociologicamente fundamentada. Nesse módulo serão discutidos, em particular, os conhecimentos oriundos das ciências da educação.

4 - Saberes disciplinares	Volta-se para a atualização dos conteúdos das áreas específicas, quando os professores em formação continuada terão oportunidade de cursar disciplinas que contemplam não apenas os aspectos fundamentais dos diferentes campos do saber como também aspectos mais específicos decorrentes de pesquisas recentes. As disciplinas (anexos correspondentes aos diferentes cursos específicos) desse núcleo visam à atualização de conteúdos em áreas disciplinares acadêmicas, tendo em vista a possibilidade de inter-relação entre os temas nas disciplinas escolares. São disciplinas distribuídas a serem ministradas por professores dos diferentes institutos da UFRJ e/ou de outras instituições do ensino superior envolvida.
5 - Saberes didáticos	Volta-se para o ensino das áreas específicas, momento no qual os processos de transposição didática que os professores desenvolvem no exercício cotidiano de sua profissão são objeto de análise. Os saberes curriculares citados como um dos componentes dos saberes docentes são aqui considerados como expressões do conhecimento escolar que, não apenas resultam de uma seleção cultural mas que, no momento do ensino pelos professores, mesclam saberes adquiridos durante sua vida escolar, em sua formação profissional, na vida profissional e pessoal, criando ou reproduzindo configurações cognitivas próprias de uma epistemologia escolar. Esse momento é relevante e estratégico no curso, pois apresenta uma oferta de disciplinas e oficinas (anexos correspondentes aos diferentes cursos específicos) com abordagem inovadora que tem aberto possibilidades de compreensão do processo de ensino que norteia a ação docente, oferecendo instrumental para que o professor conheça e reconheça a ação que desenvolve na prática do ensinar, reconhecendo sua subjetividade e possibilidades de autoria num contexto de autonomia relativa.

6- Seminário de monografia	Elaboração de um trabalho final de curso sob orientação de um professor credenciado, versando sobre um tema relativo ao ensino na área específica de conhecimento do professor em formação continuada. O trabalho deverá ser construído ao longo do curso, constando de atividade elaborada e aplicada pelo professor-aluno em turma na qual atue. A elaboração do trabalho final do curso cria oportunidade para que o professor, ao definir um tema relacionado à sua prática docente, articule os vários saberes para explicá-la, ou seja, justificar as opções e decisões tomadas, avaliando também os resultados alcançados. Essa elaboração expressa e possibilita a produção de saberes sobre a atividade docente, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade profissional.
----------------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Podemos observar que as ementas trazem descrições um pouco genéricas quanto à descrição dos conteúdos de cada módulo do curso. No entanto, é perceptível o enfoque dado ao professor e ao seu trabalho, tanto em áreas mais gerais, como a política e a cultura, como em áreas específicas, como aquelas relacionadas aos saberes pedagógicos, didáticos e disciplinares. Por fim, a ênfase dada ao trabalho de monografia revela uma preocupação com a atividade de pesquisa e de escrita do professor. Com relação às ementas sobre as disciplinas específicas a este curso, encontramos as seguintes descrições, sistematizadas no quadro 22.

Quadro 22 – Síntese das ementas da especialização oferecida pela UFRJ

Disciplinas	Ementas
Políticas públicas	Políticas públicas: Estado, democracia e sociedade civil. Educação como política pública. Financiamento da educação brasileira. Função social da escola e políticas compensatórias. Trabalho e educação. Políticas de juventude. Políticas de educação integral. Políticas educacionais e terceiro setor.
Políticas educacionais em ação nas escolas públicas brasileiras	O FUNDEB na escola. Impactos de projetos sociais na educação escolar. Projetos de gestão democrática. Programas de Educação Profissional e processo de escolarização. Políticas de juventude em tempos de “protagonismo juvenil”. Diferentes perspectivas de educação integral. ONGs e projetos educativos.
Escola, cultura e sociedade	Conceito de cultura: sua gênese e evolução nas ciências humanas. Cultura popular, cultura erudita e indústria cultural. Escola como espaço de criação e promoção da cultura. Cultura e currículo.
Projetos socioculturais em espaços escolares	Política cultural: conceito e desdobramentos. Formação cultural de professores e alunos. Estudo de iniciativas de promoção cultural já existentes.
Gestão democrática e cotidiano escolar em tempos de educação integral	O curso visa possibilitar a compreensão dos principais referenciais teóricos associados à gestão democrática da escola no Brasil, bem como propiciar a reflexão acerca de ações e práticas consolidadas na escola, por meio de seu projeto político-pedagógico, que favoreçam uma vivência efetivamente democrática no âmbito do cotidiano escolar.
Projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas	Análise crítica de projetos político-pedagógicos. Planejamento participativo. Projetos político-pedagógicos e comunidade escolar. Temas transversais e projeto político-pedagógico.

Fonte: Elaboração própria

Com relação aos conteúdos que fazem referência específica às temáticas da educação integral e do tempo integral, destacamos que eles apareceram na disciplina “Gestão democrática e cotidiano escolar em tempos de educação integral”, embora a sua ementa não faça referência exatamente a esses termos, e no conteúdo denominado de Políticas de educação integral. Neste sentido, embora essas tenham sido as ementas específicas sobre os temas dessa especialização, observamos uma ênfase maior nas temáticas gerais sobre educação escolar, como as ideias de gestão democrática e de política cultural e educacional, do que nas

ideias associadas às propostas de escolas públicas de tempo integral. A esse respeito, observamos uma preocupação maior com aqueles conteúdos voltados especificamente às políticas educacionais, como o financiamento da educação e a relação entre escola, Estado e terceiro setor – indicando uma preocupação com a formação política do aluno/professor.

Quanto ao curso oferecido pela UFSC, reiteramos que este teve como diferencial o tempo de preparação e planejamento que o corpo docente teve na construção da matriz curricular do curso. Nesse caso, as ementas foram retiradas do documento *Projeto Político Pedagógico da Especialização em Educação Integral* (UFSC, 2010). Nesse curso, é possível perceber que as ementas foram mais sintéticas e específicas no que tange aos temas da educação integral e do tempo integral. Destaca-se também que, entre as quatro especializações, encontramos aqui o curso com o menor número de módulos, conforme pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 23 – Síntese das ementas da especialização oferecida pela UFSC

Módulos	Ementas
1 - a) Introdução à pesquisa em educação integral b) Princípios e bases históricas e teóricas da educação integral no Brasil	a) Introdução à metodologia científica. A escrita acadêmica. Introdução aos temas de pesquisa em educação integral na especialização. Revisão bibliográfica sobre educação integral. Estudo de monografias e teses sobre educação integral. b) Bases históricas da Educação Integral e Legislação Atual. Bases teóricas da Educação Integral. A escola como uma instituição escolar complexa. Tempos e espaços da escolarização. Infância e Juventude na Perspectiva da Educação Integral.
2 - Currículo e organização do trabalho pedagógico na educação integral	Teorias curriculares. Constituição histórica das disciplinas escolares. Culturas e conhecimentos escolares. Políticas curriculares para a educação básica e a educação integral. Modalidades de integração curricular. Papel das áreas de conhecimento na perspectiva do currículo integrado. Currículo integrado e a escola integral. Tempos e espaços na configuração curricular da escola integral.
3 - Inovações pedagógicas por meio de artes e mídias	Processos de criação artísticos e potencialização da aprendizagem; artes e mídias e as novas condições de produção do conhecimento; o corpo, o lúdico - a dinâmica da sensibilidade e os modos de pensar; A mídia -educação em suas múltiplas dimensões; inovações pedagógicas através da integração entre arte e mídias; conteúdos escolares e mediações artísticas e tecnológicas.

Fonte: Elaboração própria

Os conteúdos específicos dessa especialização incluíram a revisão bibliográfica sobre educação integral, as referências históricas e as bases teóricas e legislativas sobre a educação integral. Incluíram, ainda, conteúdos relativos às políticas de educação integral e às ideias de integração curricular e de currículo integrado. Evidenciou-se também uma preocupação com a formação acadêmica, no que tange às atividades de pesquisa e de escrita científica. Quanto aos temas gerais, notamos uma ênfase nas diferentes linguagens e manifestações artísticas, midiáticas e tecnológicas – indicando um cuidado com aprofundamento dos estudos sobre os temas associados às escolas de tempo integral e à formação artística e tecnológica do professor.

O curso oferecido pela UFRGS também partiu do diálogo com o currículo de cursos anteriores, sobre a educação integral e sobre o projeto denominado Trajetórias Criativas (TC), e as ementas das disciplinas foram retiradas dos seguintes documentos: (1) *Quadro de disciplinas* - Ementas (UFRGS, s/d) e (2) *Agenda do curso* – Ementa e avaliação dos módulos (UFRGS, s/d). A partir da leitura desses documentos, foi possível encontrar as seguintes ementas.

Quadro 24 – Síntese das ementas da especialização oferecida pela UFRGS

Módulo	Disciplinas	Ementas
1:Contextualização da educação integral: documentos oficiais, pareceres e diretrizes	Educação integral: perspectivas históricas e desafios atuais	Estudo analítico sobre a construção e implementação da proposta de Educação Integral, contemplando perspectivas históricas e filosóficas e concepções político pedagógicas. Visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil. Paradigma contemporâneo da educação integral/integrada.
	Escola contemporânea: inclusão, disciplinamento e aprendizagens significativas na perspectiva da educação integral	Analisar a construção do sujeito/aluno no que diz respeito à inclusão, disciplinamento e aprendizagem, pensando no contexto da Educação Integral. Discutir o processo de disciplinamento da população presente nas escolas face às atuais Políticas de Inclusão. Problematicar a incidência dos problemas disciplinares, a constatação da frequência de comportamentos não escolares e a aparente negação da escola de seu papel de regulação e governo.

	Pesquisa em educação I	A construção do objeto de pesquisa em Educação: construção do objeto, delimitação do problema de pesquisa.
2: A escola contemporânea e os sujeitos deste tempo	Culturas juvenis	Representações sociais sobre as juventudes na contemporaneidade; os jovens entre identidades, diversidades e desigualdades; trajetórias juvenis e processos sociais educativos; famílias, escolas, culturas juvenis e a transição para a vida adulta em diferentes contextos sociais e históricos; jovens e escolas: diálogos e tensões.
	Direitos humanos e cidadania: relações entre raça/etnia, gênero, geração e inclusão social	Concepções contemporâneas de direitos humanos e cidadania. Compreensão do sujeito da Educação e sua constituição a partir de marcadores sociais de gênero, etnia, geração e religiosidade.
	Gestão escolar integrada	A escola de tempo integral e integrada e os desafios da gestão escolar. Tempos e espaços no currículo da escola. As novas atribuições e as competências necessárias no âmbito da gestão escolar. Os estranhamentos e as negociações entre os diferentes atores: saberes e mediações para a convivência nos processos de ensinar e aprender.
	Pesquisa em educação II	A construção do objeto de pesquisa em Educação: delineamento teórico.
3: Aprendizagens contemporâneas e a circulação da informação	Sociocognição	Estudo do desenvolvimento intelectual e moral; a coordenação normativa de valores morais na perspectiva da complexificação das estruturas cognitivas e dos mecanismos próprios das aprendizagens da colaboração, da cooperação, da justiça e da solidariedade; equilíbrios e desequilíbrios nas relações interindividuais na perspectiva das coletividades covalorizantes e não covalorizantes; sustentação solidária.

	Práticas de leitura e escrita dos jovens	Estudo das transformações operadas nas práticas de escrita e leitura deflagradas com o surgimento dos computadores e da internet. Os jovens como protagonistas dessas práticas que, para além de transformar os modos de ler e escrever, as materialidades, os suportes, os processos de circulação, produção, apropriação, também fomentam novas leituras que levam a modalidades inusitadas de escrita e circulação dos textos.
	Educação e mídias digitais	Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais, no âmbito das práticas escolares, com ênfase em uma proposta de Educação Integral. Avaliação e aplicação das diversas tecnologias digitais na educação.
	Pesquisa em educação III	A construção do objeto de pesquisa em Educação: a abordagem qualitativa e quanti-qualitativa, elaboração de instrumentos, descrição e interpretação/problematização das informações.
4: Trajetórias criativas: abordagem teórico-metodológica	Trajetórias criativas: redefinição de papéis	Gestores, professores e estudantes da educação básica, em sua articulação colaborativa e cooperativa numa concepção educativa sistêmica e de responsabilidades.
	Trajetórias criativas: novos tempos, novos espaços	Estudo teórico-prático dos novos tempos e novos espaços de organização das atividades didático-pedagógicas à luz da visão de escola integral/integrada implementada na educação básica.
	Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho I	Estudo teórico-prático das demandas e implicações pedagógicas relativas às Ações Desencadeadoras entendidas como estratégias de trabalho que dão início a diferentes possibilidades de trabalho integrado entre áreas e/ou componentes curriculares na educação básica.

Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho II	Estudo teórico-prático das demandas e implicações pedagógicas na orientação de trabalhos de Iniciação Científica adaptada aos jovens estudantes da educação básica
Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho III	Estudo teórico-prático das demandas e implicações pedagógicas relativas às Ações Integradoras entendidas como abordagens de um mesmo assunto sob os enfoques de diferentes pontos de vista.
Trajetórias criativas: configuração das estratégias de trabalho IV	Estudo teórico-prático das demandas e implicações pedagógicas relativas às Ações Disciplinares e às Ações Interdisciplinares entendidas como as abordagens de um assunto a partir do método de uma disciplina e/ou do método de uma aplicada a outra, respectivamente.
Trajetórias criativas: acompanhamento e avaliação em rede I	Estudo teórico-prático das demandas e implicações pedagógicas relativas aos Registros em diferentes linguagens e suportes (portfólios textos / páginas analógicos, virtuais e digitais) necessários ao acompanhamento em rede das diferentes estratégias de trabalho.
Trajetórias criativas: acompanhamento e avaliação em rede II	Estudo teórico-prático das demandas e implicações pedagógicas relativas aos Registros entendidos como produções em diferentes linguagens e suportes (fórum de discussão, chat, redes sociais) necessários ao acompanhamento em rede das diferentes estratégias de trabalho.

5: Organização do projeto de pesquisa	Organização do projeto de pesquisa	Construção do objeto de pesquisa, delimitação do problema de pesquisa, delimitação teórica. Metodologia de pesquisa: a abordagem qualitativa e quanti-qualitativa, tipos de pesquisa, elaboração de critérios e instrumentos. Metodologia de análise: descrição e interpretação/problematização das informações. Orientações para elaboração do artigo final com os resultados da pesquisa.
6: Seminários temáticos	Articulação dos seminários	Articulação e providências para a organização e realização dos seminários previstos.
Módulo de orientação	Orientação do projeto de pesquisa e produção do artigo.	Orientação da pesquisa e da produção do artigo.

Fonte: Elaboração própria

Acerca dos conteúdos específicos dos temas desse curso destacaram-se: (1) a construção e implementação da proposta de Educação Integral, contemplando perspectivas históricas e filosóficas e as diferentes concepções político-pedagógicas; (2) as visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil e (3) os paradigmas contemporâneos da educação integral/integrada. Outra forte presença nessas ementas esteve relacionada à proposta do projeto Trajetórias Criativas, que dialogou em termos conceituais e práticos com alguns princípios relacionados às propostas de tempo integral advindas do PME, como a ideia de interdisciplinaridade.

A partir da leitura minuciosa das ementas na íntegra e considerando as sínteses apresentadas anteriormente, foi possível selecionar as principais ideias e conteúdos em cada ementa. Com base nesses achados, foram elaborados dois quadros, em que organizamos uma síntese sobre os conteúdos que se assemelham (Quadro 25) e aqueles que são particulares de cada caso (Quadro 26).

Quadro 25 - Síntese das ementas organizadas pela semelhança entre os temas

	UFG	UFRJ	UFSC	UFRGS
Conteúdos relacionados às temáticas associadas às escolas de tempo integral	-Escola como ambiente da coletividade, atuando de forma integral no que se refere à educação e ao tempo do aluno na escola;	-Concepções de professor, formação continuada, conteúdos e a perspectiva da educação integral -Políticas de educação integral; -Diferentes perspectivas de educação integral;	-Introdução aos temas de pesquisa em educação integral; -Bases históricas da Educação Integral e Legislação Atual; -Bases teóricas da Educação Integral; -Tempos e espaços da escolarização; -Infância e Juventude na Perspectiva da Educação Integral; - Políticas curriculares para a educação básica e a educação integral; -Papel das áreas de conhecimento na perspectiva do currículo integrado; -Currículo integrado e a escola integral; -Tempos e espaços na configuração curricular da escola integral;	-Construção e implementação da proposta de Educação Integral; -Paradigma contemporâneo da educação integral/integrada -Construção do sujeito/aluno no contexto da Educação Integral; -A escola de tempo integral e integrada e os desafios da gestão escolar; -Tempos e espaços no currículo da escola. -Novos tempos e novos espaços de organização das atividades didático-pedagógicas à luz da visão de escola integral/integrada; -Trabalho integrado entre áreas e/ou componentes curriculares na educação básica; -Concepção e práticas em Educação Integral

Conteúdos relacionados à educação escolar e à formação de professores	-Metodologias na elaboração de projetos sociais; -Articulação entre teoria e prática; -A práxis social do educador e a valorização do papel do professor na sociedade; -Parceria entre a família e a escola; -Exercício coletivo de diagnóstico da realidade da Escola e da Comunidade; -Papel da educação e da escola no processo de transformação e inclusão social;	-Pesquisa para TCC sobre um tema relativo ao ensino na área específica de conhecimento do professor em formação continuada. - Currículo e a constituição do conhecimento escolar; -Teorias sobre os processos de ensino-aprendizagem, -Impactos de projetos sociais na educação escolar. - Compreensão das práticas pedagógicas em uma perspectiva cultural e sociológica; - Saberes curriculares como um componente dos saberes docentes -Análise crítica de projetos político-pedagógicos; -Planejamento participativo. -Temas transversais e projeto político-pedagógico. -Gestão democrática da escola no Brasil.	-Introdução à metodologia científica; -Teorias curriculares; -Constituição histórica das disciplinas escolares. -Culturas e conhecimentos escolares;	-Metodologia de Pesquisa em Educação -Metodologia de pesquisa, construção do objeto, abordagem qualitativa e quanti-qualitativa, elaboração de instrumentos, descrição e interpretação das informações. -A construção do objeto de pesquisa em Educação: delineamento teórico -Perspectivas históricas e filosóficas e concepções político- pedagógicas; -Visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil; -O sujeito da educação e sua constituição a partir de marcadores sociais de gênero, etnia, geração e religiosidade;
--	---	--	---	--

Conteúdos relacionados às ciências políticas	-O Estado, as políticas públicas e modelos de Estado do Bem-Estar Social. -A globalização e as novas configurações políticas contemporâneas. -Os processos contemporâneos de reforma do Estado; -As novas relações entre Estado e Organizações Não Governamentais; -Estado e sistema de proteção social brasileiro; -Diversidades de classes e hierarquias sociais;	-Estado, democracia e sociedade civil; -Avaliação e a formação de visão crítica sobre as políticas educacionais em perspectiva histórica; -Políticas públicas; -Educação como política pública; -Financiamento da educação brasileira; -Políticas educacionais e terceiro setor; -Função social da escola e políticas compensatórias; -Trabalho e educação; -O FUNDEB na escola;	-	-
Conteúdos relacionados à cultura	-Patrimônio cultural brasileiro e a legislação de incentivo à cultura; -Relações sociais nas questões relacionadas às etnias, religiosidades, gênero e à construção de valores culturais;	-Cultura popular, cultura erudita e indústria cultural; -Escola como espaço de criação e promoção da cultura; -Cultura e currículo. -Política cultural; -Formação cultural de professores e alunos;	-Artes e mídias e as novas condições de produção do conhecimento; -Conteúdos escolares e mediações artísticas e tecnológicas.	-

Fonte: Elaboração própria

Esse quadro indica algumas escolhas interessantes e representa aqueles conteúdos mais presentes nas ementas dos cursos. A partir dele podemos observar que esses conhecimentos estiveram organizados, basicamente, em torno de quatro eixos: (1) Conteúdos relacionados às temáticas específicas; (2) Conteúdos relacionados à educação escolar e à formação de professores; (3) Conteúdos relacionados às ciências políticas e (4) Conteúdos relacionados à cultura.

Com relação às temáticas específicas encontramos menção àqueles termos frequentemente associados às escolas de tempo integral, como “educação integral”, “currículo integrado” e “ampliação de tempos e espaços”. Também encontramos conteúdos que indicam estudos mais densos sobre essas escolas, como aqueles que fizeram menção às histórias, políticas e práticas de educação integral – ou seus termos associados.

Nota-se que os conteúdos que giraram em torno da educação e da formação de professores tiveram em comum a valorização da pesquisa acadêmica e de conhecimentos relacionados à metodologia científica. Também foram frequentes aqueles conteúdos sobre teorias e práticas do currículo, gestão escolar e ainda sobre a práxis docente e sua relação com a teoria e a prática. Observamos que são conteúdos que se dirigem especificamente às questões encontradas nas escolas públicas contemporâneas e que poderiam compor a matriz curricular de tantas outras especializações voltadas à educação.

Embora os conteúdos dirigidos aos estudos sobre questões políticas tenham aparecido somente em dois cursos, a ênfase que receberam em suas ementas avigora o destaque deles entre aqueles conteúdos comuns nas especializações. Nesse eixo, encontramos diferentes conteúdos, entre eles, estudos sobre as teorias de Estado e as políticas públicas e educacionais. No mesmo caminho, os conteúdos relacionados à cultura não foram unânimes, mas apareceram em três, dos quatro cursos, indicando uma valorização do domínio cultural dos alunos/professores. Dentre seus conteúdos destacaram-se aqueles relacionados à cultura brasileira e às manifestações culturais no seio escolar.

Conforme evidenciado, a partir da leitura do quadro 25 é possível ter uma ideia dos conteúdos selecionados por esses cursos para compor os estudos sobre os temas da educação integral e do tempo integral.

Por outro lado, a leitura das ementas revela alguns conteúdos que não se repetiram e foram específicos na composição curricular de cada especialização. Em suma, os conteúdos particulares em cada caso podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 26 – Síntese das principais ideias que diferem nas ementas

	UFG	UFRJ	UFSC	UFRGS
Ideias que diferem nas ementas	-Relação sociedade e meio ambiente; -Conceito de sustentabilidade; -As relações entre trabalho e lazer nas sociedades modernas; -Ação social estratégica e o envolvimento dos alunos em projetos socio-culturais e esportivos. - Violência, sexualidade e exploração infanto-juvenil; -Fenômenos de criminalização e de violência na sociedade contemporânea; -Segurança Cidadã nas sociedades contemporâneas;	- Aspectos fundamentais dos diferentes campos do saber; - Ensino das áreas específicas; - Processos de transposição didática que os professores desenvolvem no exercício cotidiano de sua profissão;	-Processos de criação artísticos e potencialização da aprendizagem; -O corpo e o lúdico; -A mídia -educação em suas múltiplas dimensões; -Inovações pedagógicas através da integração entre arte e mídias;	-Políticas de Inclusão; -Representações sociais sobre as juventudes na contemporaneidade; -Jovens e escolas: diálogos e tensões. -Direitos humanos e cidadania; -Avaliação e aplicação das diversas tecnologias digitais na educação -Uso de redes sociais para interações que atendam demandas pedagógicas; -A linguagem e seus pressupostos: o -Uso de mapas conceituais para acompanhamento das aprendizagens; -Comunicação com imagens; -Produção audiovisual realizada por jovens estudantes da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria

Esse quadro indicou que aqueles cursos que partiram de currículos anteriores, no caso UFRJ e UFRGS, ocuparam um volume maior de conteúdos no geral. No entanto, isso não significou que eles tiveram mais conteúdos do que os demais cursos. Apenas que foram cursos que tiveram ementas maiores em que, além dos módulos, as disciplinas também foram descritas. Portanto, um volume maior de informações gerou uma quantidade maior de descrição dos conteúdos nos quadros apresentados.

No entanto, apesar dessa característica, esse volume de informações também indicou certas generalidades na composição das ementas, especialmente quando olhamos para os conteúdos que se distinguem. De certo que as ementas têm por natureza uma descrição ampla dos conteúdos relacionados a cada disciplina, o que dificulta a identificação de determinadas especificidades nesse tipo de documento. No entanto, o que emerge é uma constituição mais dispersa quanto à seleção e organização de conteúdos que possam ser identificados como específicos de uma especialização sobre educação integral.

A partir da análise documental empreendida, observamos que as categorias de análise construídas *a priori* estão caracterizadas nessas ementas por meio de seus conteúdos. Embora, consideremos as ementas insuficientes para uma análise mais conclusiva, elas apresentam parte dessa construção de sentido, especialmente em sua função de materializar um currículo escrito (GOODSON, 2013). Essa etapa do currículo, ainda que seja apenas uma de suas muitas práticas (SACRISTÁN, 2017), pode indicar alguns dos caminhos trilhados pelas faculdades no processo de tradução das orientações políticas sobre a formação docente e o PME. Conforme indicam Gabriel e Cavaliere,

Em linhas gerais, trataria-se de passar a olhar o currículo escolar não como algo imutável, e reconhecer que os conteúdos não são objetos estáveis e universais, tampouco uma adaptação didatizada do conhecimento científico, mas sim construções específicas, tanto do ponto de vista político como epistemológico. Em suma, que as disciplinas têm história e são construídas socialmente em meio às disputas por status, prestígio e território (Goodson, 1997) (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 292).

Conforme apontado pelas autoras, cada currículo apresenta uma composição específica – indicando que seu conteúdo está longe de ser estático. Nesse campo “construído em meio às disputas” (Idem), um conteúdo de cunho mais reflexivo pode se alinhar mais à formação de um professor crítico, do que um conteúdo de cunho técnico – que permite ao professor aplicá-lo sem maiores reflexões ou considerações. Indo mais além, para Young (2011) um currículo também expressa relações de poder e a seleção de seus conhecimentos pode in-

dicar a quem ele se destina. Neste sentido, notamos uma preocupação em formar o professor em diferentes áreas do conhecimento que possam contribuir para um olhar mais amplo sobre a educação escolar. A seleção dos conteúdos das ementas incluiu temas como políticas públicas e educacionais, cultura e meio ambiente, além de temáticas relacionadas à educação integral e ao tempo integral, indicando um cenário que em muito extrapolara a ideia de educação integral enquanto proteção integral e exemplifica a complexidade envolvida na definição dessas composições curriculares. Observamos ainda que predominou entre os cursos a organização curricular em módulos e em alguns casos em módulos e disciplinas. Neste bojo, de acordo com Young (2011) as disciplinas organizam os conceitos historicamente construídos e

Tais conceitos, bem como os relacionamentos entre eles e com o mundo da vida cotidiana, têm suas próprias histórias no âmbito das disciplinas. Eles são o que constitui as disciplinas e oferecem as maneiras mais poderosas que temos para generalizar além de nossa experiência do mundo. É por essa razão que defendo as disciplinas como a base do currículo (YOUNG, 2011, p. 617-618).

Independentemente de qualquer julgamento de valor sobre esse tipo de organização curricular; faz-se pertinente a reflexão, diante do espaço que as disciplinas ocuparam e das ideias que vem sendo associadas ao sentido de “educação integral”, se não poderia ser interessante que o professor experimentasse, em seu próprio processo de formação, novas formas de organização curricular que pudessem servir de referência na hora de colocar em prática ideias como a de “currículo integrado” e “ensino integral”. No entanto, neste contexto, destacamos que o formato indicado pelo MEC foi o de módulos (BRASIL, 2010b), portanto essa escolha esteve atrelada a essa indicação.

Em síntese, a leitura aponta que os conteúdos comuns aos cursos expressam uma preocupação com alguns aspectos educativos específicos ao funcionamento de uma escola em tempo integral, e que nesta pesquisa giraram em torno de um conhecimento sobre a educação escolar, mas também sobre a política e a cultura. De forma preliminar, foi possível identificar também uma preocupação com a formação de um docente que conheça sobre sua prática educativa – e sobre as especificidades que a escola de tempo integral possa exigir –, mas que também saiba associá-la a aspectos mais amplos da educação, como as culturas e as políticas em que as escolas se inserem.

4.2. O que dizem as coordenadoras?

Antes de apresentar o que as coordenadoras dizem sobre os conhecimentos curriculares e as visões de docência que compuseram o curso, apresentamos, em linhas gerais, as professoras que assumiram a função de coordenação nos cursos.

Nísia, coordenadora do curso ofertado pela UFG, é formada e licenciada em Geografia. Possui mestrado também nessa área e doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra. Trabalha como professora há mais de 30 anos e na UFG, na ocasião da entrevista, há dez anos. Ivone, coordenadora do curso desenvolvido pela UFRJ, é formada em Ciências Sociais e possui mestrado e doutorado em Educação. Ingressou em 1985 na rede municipal de educação e na UFRJ trabalhou por mais de 20 anos, tendo se aposentado desta universidade recentemente. Cora, coordenadora do curso oferecido pela UFSC, é formada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e em Psicopedagogia clínica. Além das especializações possui mestrado e doutorado em Educação. Trabalha como professora desde 1979 e na UFSC desde 2007. Tarsila, coordenadora do curso oferecido pela UFRGS, é formada e licenciada em Física. Possui mestrado e doutorado em Psicologia do desenvolvimento com foco em cognição. Trabalhou por 37 anos na UFRGS e se aposentou por essa mesma universidade. Anita, também coordenadora do curso oferecido pela UFRGS, é licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Genética e Biologia Molecular e Doutora em Biologia Animal. Trabalha há mais de 17 anos na UFRGS, onde atua como docente do Colégio de Aplicação.

O perfil das coordenadoras mostrou-se diverso e incluiu formações em distintas áreas de conhecimento, das ciências exatas às ciências humanas e sociais. O tempo de docência nas universidades variou, assim como o tempo em que trabalharam na coordenação dos cursos. Em comum têm a longa dedicação à profissão e ao trabalho na educação pública.

A partir das análises das entrevistas com essas cinco coordenadoras, em diálogo com os pressupostos apresentados no capítulo teórico, foram construídas as categorias e subcategorias que caracterizaram nesta pesquisa os “conhecimentos curriculares” e as “visões de docência” encontrados no curso. Apresentamos a seguir as análises empreendidas.

4.2.1 Categoria “Conhecimentos curriculares”

Os conhecimentos curriculares identificados se mostraram amplos e diversos e durante a análise de conteúdo foram organizados em torno de três eixos relacionados à educação escolar e ao trabalho docente. Desta maneira, essa categoria foi caracterizada pela combinação de três subcategorias: (1) Conhecimentos relacionados à prática pedagógica; (2) Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica; (3) Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico. Diferentemente do que estes nomes possam sugerir à primeira vista, observamos que todas as subcategorias se constituíram pela integração entre teoria e prática. Assim, esses conhecimentos assumem uma relação simbiótica em que um complementa o outro, reciprocamente, conforme ilustra a figura 01:



Figura 01: Conhecimentos curriculares
Fonte: Elaboração própria

Essas subcategorias foram construídas a partir do diálogo entre as falas das coordenadoras e as três prioridades indicadas por Sacristán (2017) para a formação docente. A seguir, trazemos as unidades de contexto que compuseram cada subcategoria, bem como suas análises.

Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica”

Essa subcategoria reúne aqueles conhecimentos valorizados para a prática docente e sua ação educativa. São conhecimentos de diferentes ordens e relacionados a temas como: ensino, currículo, organização escolar, entre outros. Denominamos esses conhecimentos como *pedagógicos* ao invés de *educativos* por acreditarmos que se referem à atuação docente e que o sentido de *pedagógico* é mais específico e voltado à ação escolar do que o sentido de *educativo* – mais abrangente e de contornos largos. Essa opção também é motivada pela indicação da LDB/96 para que a formação de professores seja realizada em cursos de Licenciatura, no âmbito universitário (BRASIL, 1996), e neste sentido, como observa Saviani (2009), o curso de Pedagogia representou por um longo período a principal formação acadêmica relacionada à habilitação para o magistério.

Teoricamente, essa subcategoria foi construída com base nas considerações de Sacristán (2017) sobre uma das prioridades da formação docente, que deve:

Dotá-los de um saber fazer prático nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas etc., oferecendo alternativas diversas. Um saber fazer que deve concretiza-se em modelos ou esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhes servem de apoio (SACRISTÁN, 2017, p. 270, grifo do autor).

Essa subcategoria é definida por aqueles conhecimentos que são específicos do trabalho docente nas escolas de tempo integral. Esse *saber fazer prático* não prescindiu de fundamentação teórica e esteve relacionado às especificidades projetadas para o currículo e o ensino nessas escolas, e como esses devem estar sintonizados com alguns princípios, identificados pelas ideias de (1) currículo integrado; (2) integração entre teoria e prática e (3) pressupostos sobre o tempo integral e a educação integral. Apresentamos a seguir as unidades de contexto que caracterizaram essas ideias.

Quadro 27 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica”

Unidades de contexto
[...] em algum ponto a gente chegou nesse aspecto do currículo, do conhecimento. Nós chegamos assim, são sujeitos, conhecimento, tempo e espaço. Então eram essas quatro coisas, eixos, esses quatro temas transversais de tudo, né. [...]. E aí, especificamente artes e tecnologia, como parte para se pensar a integralização de conhecimentos também. (CORA, p. 6-7)
[...] então esse módulo de como integralizar os currículos é importantíssimo. Eu acho que assim, para você botar a mão na massa, talvez mais importante seja como integralizar os currículos, como lidar isso no tempo, no espaço, sujeito. (CORA, p. 7)
Para a educação integral, talvez o mais imediatamente importante seja essa ideia de currículo mesmo, como integralizar tempo, espaço, sujeito, conhecimento, o currículo, né. (CORA, p. 8)
Então a concepção que estava, assim, bastante forte pra nós, é de que o curso deveria refletir uma integração, o máximo que fosse possível, do olhar das disciplinas, das práticas das disciplinas, até chegar o momento em que o estudante pudesse fazer a sua própria prática. (TARSILA, p. 4)
Só que assim, esses módulos não são, como que eu vou te dizer, termina um faz o outro [...]. As disciplinas de cada módulo iam sendo feitas simultaneamente pelos estudantes. (ANITA, p. 7)
Era um pouco a ideia de colocá-los para fazer, coisas que a gente está propondo que eles coloquem os outros pra fazer. (CORA, p. 15)
Coisas assim, por exemplo, (...), “ tá, então estamos agora aqui trabalhando determinados conceitos, eles se aplicam assim, dá pra fazer assado ”. Em seguida já vinha alguma demanda dessa disciplina, ou de outra, solicitando que o professor fizesse, [...]. Então, aplique isso ou como você faz para produzir uma aula, duas aulas, três aulas em que isso apareça, faça isso acontecer, vamos discutir isso aí. Aí é o ponto crucial dessa abordagem toda. [...]. Aí, não só os colegas eram capazes de colaborar, como o professor que havia demandado era capaz, também, de fazer uma interlocução que retroalimentava aquela “mão na massa”, e fazia com que o estudante percebesse melhor a teoria embarcada ali, e também pudesse alinhar a sua prática a isso que ele estava tentando estudar mais a fundo, para poder fazer de fato acontecer a educação integral no tempo integral, e integrada. (TARSILA, p. 15)
Então um educador que pensa um curso de pós-graduação para transformar pessoas, para se transformar enquanto transforma, ele não pode esquecer as amarras todas, elas são teóricas, mas elas têm que ir pra prática [...]. (TARSILA, p. 21)

O que que eu observava: conhecimentos que ficavam muito no campo teórico, era muito difícil, era difícil para os professores fazerem a transposição do conhecimento teórico para a sala de aula. Quando se fazia uma abordagem bem prática, contextualizando aquele conhecimento teórico em uma prática de sala de aula, aquilo parece que dava um impacto [...] diferente. **Talvez o conhecimento teórico bem contextualizado, numa prática, numa realidade de sala de aula, seja mais significativo, do que só alguma coisa muito teórica [...].** (ANITA, p. 7)

[...] mas uma coisa que foi pensada no curso é esse **caráter prático que o curso teve**, de promover as saídas a campo, de ter os seminários especiais. **Então sempre houve uma preocupação de mesclar a teoria com a prática**, para colocar o mais próximo possível da realidade da sala de aula do professor, o curso. (ANITA, p. 9)

[...] **todos os conteúdos que foram trabalhados nos componentes que tinham mais a perspectiva da prática, da prática em sala de aula, das atividades práticas [...]** (NÍSIA, p. 8)

Eu acho, que do ponto de vista da educação integral, [...] eu posso dizer que a concepção da maioria, teoricamente falando, ela é superinteressante, **ela visa um atendimento realmente integral do ser humano, formá-lo como cidadão, como uma pessoa realmente responsável por si, pelos demais, né, capaz de trazer elementos de transformação, na medida em que ele vai se desenvolvendo, que ele vai produzindo também, tendo a sua própria voz, ele também interfere, ele também deve poder modificar essa escola enquanto ele é estudante da escola, não depois que ele já é um profissional lá adiante. Ou seja, a escola precisa também ser capaz de compreender aquele que ela está atendendo em tempo real, né, buscar ajustes e transformações para atendê-lo.** (TARSILA, p. 15)

[...] a outra é aqueles seminários especiais também que a gente fazia com **coisas que são do cotidiano dos estudantes, que é o uso das redes sociais, o uso da internet, que também é uma ideia que se traz nessa perspectiva da educação integral que é trabalhar com as realidades**, de tu não trabalhar com uma coisa deslocada que não é a realidade dos estudantes. (ANITA, p. 13)

Eu acho que **a questão das cidades educadoras** foi uma das coisas que daria para destacar em função dessa ideia das saídas a campo. Eu acho que foi uma questão bem importante também do professor enxergar outros espaços educativos que não só a sala de aula, acho que foi uma coisa que foi bem marcante. (ANITA, p. 13)

[...] **outra disciplina trabalhava com a questão da cidade, a cidade educadora**, que eu ministrava inclusive [...] (NÍSIA, p. 4)

[...] então o **trabalho de campo, os estudos sobre as cidades, esse componente mesmo que eu te falei da cidade quando cidade educadora** o que eles conseguiam ver, quais eram as possibilidades que esses professores tinham de observar tudo que é possível trabalhar a partir de um olhar diferenciado sobre um lugar, sobre a cidade, sobre esse espaço. (NÍSIA, p. 8)

Fonte: Elaboração própria

Iniciando essa análise, destacamos que diferentes ênfases foram encontradas na definição deste trabalho, envolvendo aspectos conceituais e práticos. Neste sentido, a primeira ênfase observada nessa subcategoria foi a valorização da ideia de currículo integrado. No entanto, a definição sobre o que compreende o currículo é tarefa árdua, que muitas correntes e teorias chamam para si. (MOREIRA, 2009). Nesse movimento, a definição sobre a ideia de currículo integrado também se revela polissêmica e pode ser encontrada em diferentes políticas educacionais, conforme evidenciam Gabriel e Cavaliere:

A defesa da potencialidade política e pedagógica para um currículo integrado para a democratização da educação básica vem ganhando espaço no Brasil nesses últimos anos, sendo incorporadas em diferentes propostas de políticas públicas envolvendo diferentes níveis e setores educacionais (ENEM, PCNEM entre outros). No campo acadêmico, assistimos igualmente à intensificação do debate em torno dessa ideia entre diferentes posicionamentos teóricos no campo do currículo (Hernández, 1998; Torres Santomé, 1998; Bernstein, 1996; Lopes e Macedo, 2002; Goodson, 1997, 1998; Veiga Neto, 1996, 1997, 1998) (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 285).

Considerando esse histórico, a definição sobre o que significa “currículo integrado” entre as coordenadoras se apresentou em diferentes direções. Assim, o que percebemos é que esse foi interpretado a partir da integração de diferentes eixos norteadores do currículo – como a avaliação e a seleção dos componentes curriculares –, do intercâmbio entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo oficial, além da integração da escola, como um todo e seus diferentes atores. A integração curricular também pôde ser encontrada na “[...] ideia da transversalidade de conteúdos” (CORA, p. 17).

Evidencia-se com isso a complexidade envolvida na construção de um currículo integrado e que esta envolve muitas frentes, que se posicionam entre diferentes campos. O que as coordenadoras revelaram foi que colocar em prática um currículo integrado requer muitas decisões estruturais, que vão desde questões circunscritas às escolas, como a integração de conteúdos e equipe docente, a integrações mais amplas – como aquelas que podem envolver parcerias externas. Portanto, apesar de a ideia de currículo integrado estar em destaque nos cursos, a fala das coordenadoras evidenciou que seu desenvolvimento pode ter início nos processos formativos, mas extrapola o âmbito da formação e demanda que a escola desenvolva suas próprias integrações, considerando seu próprio PPP, seu currículo e suas especificidades. O que exige que a ampliação do tempo seja pensada não só para o aluno, mas, também, para o professor, que deve elaborar e colocar em prática essa integração. Recaindo, por fim, na maneira como as políticas de tempo integral são justificadas e desenvolvidas.

A influência dos documentos orientadores do PME (2009e, 2011c) pôde ser observada nessa polifonia, na medida em que eles valorizaram essas integrações em diferentes níveis do currículo, indo desde a proposta de integração das oficinas, oferecidas no contraturno, com o currículo oficial das escolas, até a integração da escola com instituições e pessoas parceiras. Essa indicação também pode ser observada na ideia de Educação Integrada (MENEZES, 2009), amplamente associada nesse Programa à ideia de Educação integral, e que prevê essas integrações nos níveis micro, dentro das escolas, e médio, entre diferentes instituições. Destacamos que, conforme observado no capítulo três, em alguns casos essa influência também foi construída em interação com as equipes de educadores do MEC, que estiveram à frente do PME, coordenados pela professora e coordenadora do programa Jaqueline Moll.

Outra ideia bastante valorizada foi a importância da integração entre teoria e prática na formação docente. De acordo com as coordenadoras, essa integração foi um elemento facilitador para que os estudantes se identificassem com os cursos e os professores pudessem trocar e contribuir, mas também aprender, com seus estudantes/professores. Por tratar-se de uma especialização, voltada para professores da rede pública de educação, percebemos uma preocupação, por parte das entrevistadas, em trazer as questões vividas por eles, nas suas escolas, para dentro da aula. Observamos também uma preocupação para que essa integração não fosse um momento estanque e permeasse todo o processo de formação, conforme ilustra Tarsila,

Mas também não só na cabeça do estudante, como provocada em determinados momentos pelos professores que se dispunham a fazer essa parte integrada, essa junção, quer dizer, provocar mesmo... E depois também pelas demandas práticas, né, que elas demandavam que os estudantes utilizassem os elementos teóricos que haviam sido trabalhados e que implementassem na medida do necessário nas suas próprias comunidades. Então eu acredito que se chegou em uma solução interessante pelo diálogo entre as concepções teóricas envolvidas e entre os diálogos das práticas também que foram realizadas (TARSILA, p. 23).

Este processo dialógico entre teoria e prática, em que uma retroalimenta a outra, foi pontuado recorrentemente pelas coordenadoras. A esse respeito, destacamos a relevância que o formador de professores assume na condução dessa relação, ocupando um papel de “[...] apoiar e ajudar os futuros professores a ‘tornarem-se’ bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de ‘saberes’ sobre o ensino” (FLORES, 2015, p. 197).

Neste sentido, as falas destacadas se aproximam de uma relação simbiótica entre teoria e prática. Essas representam uma unidade em uma relação simul-

tânea e recíproca, em que se apresentam autônomas e dependentes uma da outra (CANDAU; LELIS, 2013). Considerando essa integração, conforme indicam Flores (2015) e Nóvoa (2017), é importante que a formação de professores rompa com a tendência de vincular a prática ao universo escolar e a teoria ao acadêmico. Neste sentido, foi possível identificar que os cursos tiveram essa preocupação, seguida de uma valorização da atividade investigativa e reflexiva.

Sacristán (2017) contribui para essa reflexão ao indicar que é fundamental dotar o professor de determinados conhecimentos, que só adquirem importância quando o professor consegue compreender como ele se materializa na prática que ele preconiza. Em suas palavras, “[é] muito importante conhecer modelos psicológicos de aprendizagem ativa, teorias construtivistas de aprendizagem, etc., mas é preciso refleti-las em atividades concretas que os alunos realizem” (SACRISTÁN, 2017, p. 271). Ademais, segundo esse autor, o currículo é uma confluência de práticas (Idem), evidenciando que toda teoria recai em uma maneira de ser e de fazer – e vice-versa.

Ainda neste sentido, Branco e Guimarães (2013), em referência a Vygotsky, evidenciam a importância da união entre teoria e prática na formação continuada, indicando que “[...] as informações só se transformam em conhecimentos/conceito, quando, em primeiro lugar, são muito vivenciadas em situações reais; em segundo lugar, quando têm um objetivo funcional e em terceiro, quando resolvem um problema concreto” (BRANCO; GUIMARÃES, 2013, p. 178).

Outro aspecto observado foi a valorização das pesquisas realizadas por meio dos TCCs, compreendida como uma possibilidade para os estudantes/professores investigarem seu cotidiano, registrando as experiências de tempo integral e refletindo criticamente sobre elas. Essa integração entre a teoria e a prática materializada nos TCCs pode ser relacionada à ideia apresentada por Nóvoa (2017), sobre a recomposição investigativa do professor, em que esse estuda sobre a realidade escolar e o trabalho docente, em um processo em que “aprende a conhecer como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1128). A esse respeito, destacamos os desafios associados à construção desse conhecimento investigativo, observados nas falas das coordenadoras. As especializações foram realizadas em meio a uma rotina intensa de trabalho dos estudantes/professores – apresentada pelas coordenadoras como o principal motivo de desistência ou de dificuldades para concluir. Portanto, no processo de *recomposição* investigativa, a realidade em que o professor se insere é determinante e pode agir de forma a colaborar para o fortalecimento dessa posição, mas também pode agir, conforme evidenciado nos cursos, como um fator de impedimento.

Por fim, essa subcategoria caracterizou-se pelos pressupostos adotados sobre o tempo integral e a educação integral. Esses pressupostos foram inseridos

nessa subcategoria, pois compreendemos que eles interferem e moldam a prática docente. Como no caso da ideia de *cidades educadoras*, uma das principais referências na proposta de educação integral do PME, e que propõe ao professor, durante o seu trabalho e para além dele, uma série de posturas e atitudes frente ao local onde mora e onde está localizada a escola em que trabalha. Neste sentido, observamos que:

Trata-se de uma compreensão da cidade como lócus educativo, a requerer a presença constante e intensiva dos estudantes nos espaços públicos, bem como a troca e sinergia entre a escola e o seu entorno. É uma proposta inovadora e interessante, fruto de determinadas realidades sociais, urbanas e educacionais. No Brasil, sua justificativa, diferentemente daquela do movimento original europeu, é com frequência uma função da ausência de infraestrutura e espaço nos prédios escolares para a ampliação do tempo escolar, tendo sido chamada de “tecnologia educacional de baixo custo” em folheto de apoio ao PME (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, s.d.) (CAVALIERE, 2014, p. 1217).

Em relação a sua influência na formação, observamos um cuidado em despertar nos educandos o interesse em conhecer melhor a sua cidade e aquilo que ela pode oferecer. Podemos observar a influência dessas ideias na composição dos cursos, como nas experiências relatadas por Anita:

E uma outra coisa bacana que teve no nosso curso também foram as saídas a campo. Porque como uma das propostas metodológicas do Trajetórias Criativas é romper o espaço da sala de aula, [...] a questão do sair a campo, de fazer atividades externas na escola, também nós fizemos com os estudantes. [...] E aí nós tivemos, não lembro quantas, acho que foram umas quatro saídas a campo... Nós fizemos o centro histórico aqui de Porto Alegre, nós fizemos uma na fronteira. [...] Daqui do Rio Grande do Sul, para trabalhar essa questão do encontro de duas culturas, quais eram as culturas que fizeram a construção desse processo, dessa região. Nós fizemos, essa eu fui, a do observatório do colégio militar de Porto Alegre, que fica em cima de um morro aqui, que é muito legal. [...] E o outro passeio foram os caminhos rurais, também aqui em Porto Alegre, que aqui nós temos na periferia de Porto Alegre propriedades rurais, que plantam, têm orgânicos, então a gente fez tudo isso. E essas saídas a campo, elas eram utilizadas para trazer um processo de reflexão pra sala de aula, para linkar com as atividades que nós íamos fazendo com os professores dentro das temáticas das disciplinas, então foi o maior diferencial do nosso curso (ANITA, p. 5-6).

A esse respeito, consideramos que, ainda que o conhecimento sobre as cidades – e seus aparelhos culturais, sociais, históricos, entre outros – seja de grande relevância na formação do professor, é importante a reflexão sobre os limites encontrados nessas propostas uma vez traduzida para o contexto brasileiro – que possui uma estrutura significativamente diferente do contexto de origem dessas ideias. Conforme alertam Gabriel e Cavaliere,

Se o movimento de integração “para além da escola” pode trazer elementos novos e subversivos para pensar uma nova maneira de fazer política pública na área da educação, ele tem que estar atento para o fato de que esse “para além da escola” não se confunda com um esvaziamento do lugar específico que essa instituição assume na luta hegemônica pela democratização da educação básica (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 292).

As autoras evidenciam algumas tensões relacionadas a essa ideia, em que, diante de um contexto mais precário de desenvolvimento urbano, muitas vezes as cidades não oferecem aquilo que seus cidadãos precisam. Apresentam ainda que uma simples transposição dessa ideia pode acarretar um esvaziamento do sentido educativo da escola – que passa a dividir esse papel com diferentes espaços e atores, como as ONGs.

Além dessa influência, observamos que nos cursos as demais perspectivas encontradas sobre esses temas se configuraram de forma mais dispersa, como a ideia de educação integral associada à formação do cidadão, comprometido consigo e com o meio em que vive. Lembramos que esse princípio de formação para a cidadania é comum em escolas – seja de educação básica ou nível superior – e está contido na nossa Constituição Federal/1988, como um dos principais objetivos da educação. A ideia de que a escola de tempo integral deve ser capaz de compreender o seu aluno e trabalhar com ele de forma a “buscar ajustes e transformações para atendê-lo” (TARSILA, p. 15) também pode ser generalizável para todas as outras. Assim como a ideia de trabalhar a partir da realidade dos estudantes, amplamente discutida por educadores como Paulo Freire (1983). Por fim, lembramos que os conhecimentos encontrados nos cursos também partiram de estruturas curriculares anteriores, de forma que sofreram influências, como as observadas no caso do curso Trajetórias Educativas.

De maneira geral, o que se destacou foi que os conhecimentos relacionados a prática pedagógica foram orientados por uma ideia de integração, que caminhou do nível micro, como a integração entre os docentes de uma escola, ao nível macro, como a integração entre diferentes ministérios na execução do PME. A respeito das influências teóricas, além das mencionadas nessa subcategoria, observamos diferentes referências nos cursos, que procuramos analisar na subcategoria seguinte.

Subcategoria “Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica”

Essa subcategoria foi composta por aqueles conhecimentos que fizeram referência às bases teóricas que deram sustentação aos cursos. Os conhecimentos apresentados aqui são aqueles referenciados pelas coordenadoras e, por isso, também trazem um pouco de suas formações e perspectivas teóricas. Essa sub-

categoria foi construída a partir das considerações de Sacristán (2017) sobre uma das três prioridades que a formação docente deve ter, que é

Ajudá-los a estabelecer uma fundamentação desses saberes práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com o conhecimento aceito como válido num determinado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que a sustentam. Essa fundamentação deve preencher todas as dimensões implícitas nas tarefas, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber fazer, facilitando sua adaptação a circunstâncias muito diversas (SACRISTÁN, 2017, p. 270, grifo do autor).

Essa subcategoria foi composta por um conhecimento ancorado no corpo docente universitário e apresenta os pressupostos adotados nos cursos. Foi identificada por meio da citação de diferentes teóricos da área da educação, que compuseram algumas das influências teóricas dos cursos. Em comum, esta subcategoria apresentou uma valorização da história da educação integral, especialmente no contexto nacional e representada notadamente pelas ideias vinculadas a Anísio Teixeira. Desta forma, voltamos nossa atenção para a compreensão sobre as linhas teóricas adotadas pelas coordenadoras e pelas faculdades que ofereceram as especializações – não no intuito de aprofundar o estudo sobre essas teorias, mas sim na tentativa de evidenciar e refletir sobre aquelas que foram referenciadas.

Quadro 28 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica”

Unidades de contexto
A nossa bibliografia sobre o tempo integral e educação integral acaba sendo muito a do nosso núcleo de pesquisa. Então a gente trabalhava os textos dos professores como a Ligia, a Lúcia, Janaina, eu mesma, quando se tratava da discussão específica do tempo integral. (IVONE, p. 9)
Agora, a gente tinha como base alguns autores, por exemplo, o Dubet, que é um autor que discute a questão do mérito, da justiça escolar. [...] e o Françoise Dubet [...] discute essa questão da justiça escolar, da meritocracia, por que que parcelas da população tão grandes e significativas não se adaptam à escola, continuam fracassando na escola. (IVONE, p. 09)

Eu nasci no Freinet como professora, né, eu fui do movimento Freinet quando morava em São Paulo **e isso me constituiu como professora**, e depois ao longo do tempo, outras coisas me constituíram também. Então eu acho que, **como uma referência teórica, naquilo que eu participei mais, e em algumas atividades de integração dos conhecimentos que a gente deu**, como, por exemplo, elaboração da revista e algumas coisas ao longo do curso, **então foi numa perspectiva Freinet, de fazer, de botar a mão na massa, de interferir no que estava acontecendo nas escolas agora, de ter uma perspectiva cooperativa, de ter o princípio da atividade, o princípio da inserção, política social e tal, então tudo isso estava colocado ali**. Então se eu fosse dizer, eu diria isso. Agora, se isso se confirma, só conversando com todas as outras pessoas. (CORA, p. 14-15)

[...] por exemplo, **meu principal autor teórico para sociocognição é Jean Piaget**, a construção do conhecimento, desenvolvimento moral, desenvolvimento da solidariedade interna e externa, desenvolvimento da noção de justiça, **esse é o meu mestre principal**. (TARSILA, p. 19-20)

Os referenciais teóricos que foram usados no curso foram os referenciais teóricos da educação integral. **O projeto Trajetórias Criativas se apoiou muito dentro do construtivismo, Piaget, e outros teóricos também que nós trabalhamos. Então ao longo do curso nós trabalhamos com Paulo Freire, com Piaget, com Lima de Macedo**, foram os teóricos que nós fomos trabalhando dentro da proposta do curso. (ANITA, p. 12)

Eu acho que **as maiores linhas trabalhadas, e quando se falava de currículo se pensava no [Miguel] Arroyo...** (NÍSIA, p. 13)

Você sabe que, uma coisa que me surpreendeu muitíssimo, muitíssimo mesmo, foi que **quando a gente começou Anísio Teixeira, essa parte histórica, trouxe uma emoção nos professores, de serem professores e estarem dando continuidade a uma história** que já vinha acontecendo e **fazerem parte disso**. (CORA, p. 8)

Mas, para a formação de professores, talvez não só de educação integral, mas no geral, essa percepção de que sempre houve, não só no mundo, mas no Brasil também outros educadores que também pensam como a gente... [...] Então eu acho que uma coisa muito importante para a formação de professores, talvez não especificamente para a educação integral, **é essa ideia de que a gente tem essa outra história, nós também fazemos parte de uma história** fazendo isso. (CORA, p. 6)

A nossa proposta era trazer aquilo que a gente podia trazer sobre isso, essa **discussão curricular**, [...] e **essa discussão histórica**. (CORA, p. 9)

A professora Jaqueline era uma pessoa extremamente entusiasmada, ela falava da proposta, ela falava de **Anísio Teixeira** de uma forma que contagiava as pessoas que estavam lá, essa era a grande verdade. E quando a gente voltava, **a gente trazia pro curso todo esse ânimo, todo esse entusiasmo**. (NÍSIA, p. 6)

Então a gente, toda a leitura, toda a bibliografia era em cima desses exemplos, dessas experiências de **Anísio Teixeira** e outras pessoas que depois seguiram nesse mesmo debate [...] (NÍSIA, p. 10)

[...] a própria Jaqueline, não sei se você tem acesso a um livro que ela publicou, ali estavam as referências básicas pro curso como a gente trabalhava, que eram de Anísio Teixeira e tudo que devia ter. (NÍSIA, p. 13)

Fonte: Elaboração própria

Nessa subcategoria foi possível observar que, embora a principal referência vinculada ao PME esteja materializada nas ideias de Anísio Teixeira, os cursos partiram de bases teóricas distintas – entre si e entre as bases iniciais propostas pelo PME – passeando entre autores que se situam na área da sociologia, da psicologia e do Currículo. Ainda que tenham sido citados alguns dos pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre os temas da educação integral e do tempo integral, observou-se que as principais referências foram feitas a autores internacionais, que ganharam notoriedade no campo da formação docente.

Conforme indicado por Sacristán (2017) é por meio dessa fundamentação que o professor interpreta a sua prática e, no caso do professor universitário, essa fundamentação influencia sua prática, incidindo sobre sua ação na formação docente. Em um processo mais ou menos linear, as entrevistas mostraram que no desenvolvimento curricular os professores universitários trouxeram seus referenciais para compor os currículos e ementas dos módulos e/ou disciplinas que ministraram e ao colocar o currículo em ação (SACRISTÁN, 2017) esses referenciais foram divididos com os estudantes – que puderam interpretar os fenômenos trabalhados na formação sob o mesmo referencial. Portanto, trata-se de um processo complexo e interessante de utilização teórica na formação de professores e nesses casos na formação para a educação integral e o tempo integral.

Evidenciamos, neste sentido, que essas formações mesclaram as bases teóricas dos professores com as influências advindas dos documentos orientadores do PME. Se considerarmos os “professores como planejadores” (SACRISTÁN, 2007, p. 271), esta pesquisa evidenciou que o poder de planejar o currículo com que trabalha, bem como a capacidade de interferir diretamente no mesmo, sugerindo inclusive as perspectivas teóricas, é significativo entre os professores universitários. Podemos observar isso, por exemplo, nas menções a Dubet, Freinet e Piaget. Apesar de serem autores familiares ao campo da Educação, cada um carrega uma perspectiva teórica, ancorada em áreas do conhecimento diferentes e situadas em tempos e com ênfases diferentes também. Assim, o que se observa, de forma geral, é a flexibilidade que esse profissional tem diante das esco-

lhas teóricas que devem compor um curso de especialização. Por conseguinte, as menções destacadas no quadro 28 apresentam aquilo que as coordenadoras consideraram ser as principais bases teóricas dos cursos e que são influenciadas por suas próprias bagagens e formações.

Por outro lado, também foi possível observar que essa variação nas referências acontece em um contexto em que as universidades foram chamadas para contribuir com a formação de um tema com o qual não têm muita intimidade (MAMEDE, 2012). Assim, foi de se esperar que fossem privilegiadas, por um lado, as bases teóricas mais familiares aos professores e suas faculdades e, por outro, aquelas referenciadas nos documentos orientadores do PME (2009e, 2011c).

Com relação aos referenciais mais específicos ao PME, as experiências concebidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro constituíram-se nas principais referências de escola pública de tempo integral. Sobretudo as ideias levantadas por Anísio Teixeira foram mencionadas pelas coordenadoras como um dos principais pressupostos teóricos utilizados. As menções à experiência da Escola Parque⁵⁸ e aos pressupostos defendidos por Anísio Teixeira – como a organização da escola, tanto física quanto pedagogicamente, em sintonia com o seu projeto pedagógico – foram colocadas como a principal referência histórica de escola pública de tempo integral e sob uma perspectiva de educação integral. Outras experiências mais recentes foram mencionadas como exemplo de escola de tempo integral, contudo, sem que tivessem o mesmo aporte teórico e prático encontrado nas escolas idealizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Assim, o que se observou foi que, além daqueles conhecimentos que se voltaram para o trabalho docente e sua prática pedagógica, os currículos desses cursos contemplaram algumas influências teóricas, que ora se aproximaram mais dos referenciais do PME e ora se aproximaram mais das bagagens teóricas e conceituais de seus docentes. Esses conhecimentos se articularam e se completaram, em um processo que privilegiou a construção de uma ação crítica e analítica junto aos estudantes/professores, o que nos encaminha para a análise da próxima subcategoria.

Subcategoria “Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico”

Essa subcategoria foi construída a partir daqueles conhecimentos que têm por base uma discussão crítica das políticas de tempo integral nas escolas

⁵⁸ Escola Parque foi como ficou conhecido o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado por Anísio Teixeira, na Bahia. No CECR o ensino era organizado em dois setores com finalidades diferentes: (1) um era a Escola-Classe, que deveria ser o espaço para o desenvolvimento intelectual e racional. (2) o outro era a Escola-Parque, destinado à prática das oficinas, do esporte, das artes e do acesso à literatura (TEIXEIRA, 1959).

públicas. Também tem por base a reflexão sobre a função social da escola de tempo integral e sobre os sentidos de uma proposta de educação integral. Essa subcategoria inspirou-se nas considerações de Sacristán (2017) sobre uma das três prioridades da formação de docentes, a propósito de

Serem capazes de analisar e questionar as condições que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, analisando seus pressupostos e promovendo alternativas mais de acordo com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e uma sociedade mais democrática e justa (SACRISTÁN, 2017, p. 270, grifo do autor).

Esse conhecimento, de certa forma, faz a junção dos outros anteriores, pois para fazer a crítica é preciso conhecer a(s) teoria(s), mas também a(s) prática(s). Assim, para propor alternativas que favoreçam a construção de uma escola de tempo integral pública, democrática e justa faz-se relevante conhecer como os processos de justiça e injustiça se materializam nas escolas e de que forma a escola pode acabar contribuindo em seu cotidiano para atitudes antidemocráticas. Portanto, para que o professor seja capaz de analisar e questionar as políticas educacionais de ampliação da jornada escolar com as quais convive em seu cotidiano, é importante que ele fortaleça seu conhecimento teórico, prático e, neste caso, seu conhecimento analítico e crítico. Assim, apresentamos a seguir as unidades de contexto que caracterizaram essa subcategoria.

Quadro 29 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico”

Unidades de contexto
[...] o próprio Mais Educação, o que era, pra que, suas contradições, seus problemas, o que é educação integral, porque, pra que... toda essa discussão tenho certeza que foi muito útil para esses alunos. (IVONE, p. 4)
Eu acho que o sentido foi mostrar que a questão do tempo integral não é uma questão de tempo. Quando a gente estava querendo discutir com eles sobre a escola de tempo integral, a gente estava querendo discutir justamente uma outra concepção de escola, que não é ampliar o tempo por ampliar, porque a simples ampliação do tempo não muda nada. Então é toda uma questão da ampliação do tempo associada a uma concepção de educação, que a gente pode chamar de educação integral ou não, quer dizer, o sentido geral era esse. (IVONE, p. 8)
Porque toda a nossa defesa, se é que a gente pode usar essa palavra, da ampliação da jornada escolar, a única maneira que a gente tem de justificar a ampliação da jornada escolar é entendendo que ela pode ser um caminho, pode fortalecer um caminho na direção da justiça escolar [...]. (IVONE, p. 09)

[...] o que que é integral na educação integral? Então acho que sim, e a grande pergunta “existe educação parcial?”. A questão do tempo, então querem tempo, mas porque aumentar o tempo, então tem essa discussão assim, por que aumentar o tempo. (CORA, p. 16)
Eu acho que... porque quando chegaram, esse momento de separar o Mais Educação com a educação integral foi um grande ponto de pensamento crítico. E rever historicamente o que já houve de educação integral e pensar um pouco também em outras possibilidades e tal. (CORA, p. 16)
Agora, claro, uma perspectiva da formação humana, da escola como um espaço de formação humana também é bem importante, né. Acho que essas duas coisas.... (CORA, p. 16-17)
O problema da política é o mesmo que veio desde o Mais Educação, desde sempre, isso já está mais do que dito, que a política do Brasil para infância é pensada para a criança que tem o risco de “dar errado”, é sempre a ideia da prevenção da marginalidade. Então enquanto for assim, aí o tempo integral vai ser para prevenir que ela esteja na marginalidade e haverá outra concepção de tempo integral para quem é rico [...]. Mas assim, o grande salto qualitativo seria pensar a infância e a juventude, o que nós temos a oferecer a eles todos! Que cidade é legal a gente fazer para ter crianças nessa cidade, jovens nessa cidade, né, saúde, tudo né. Não essa ideia da marginalidade que tem sempre norteado. (CORA, p. 17)
Porque se pensava muito assim, né, porque que o filho do rico tem aula de inglês, de dança, de ginástica, de natação, e o filho do pobre não poderia ter acesso. Então tinha muito essa ideia de que a escola poderia dar uma formação diferenciada a um aluno da escola pública, esse era o grande ideal. (NÍSIA, p. 13)
Eu acho que nós procuramos a todo momento trabalhar esse processo de entendimento por parte desses professores, de ensinar e aprender em uma outra perspectiva. Porque sempre chega no professor aquela ideia de ensinar os conteúdos, de aprender com os conteúdos, de avaliar os conteúdos, mas aí a gente [...] procurou deslocar esses professores para um outro lugar. Que não é só os conteúdos que se ensinam na escola, que a gente ensina atitudes, que a gente ensina procedimentos, e que são aprendizagens que não podem ser avaliadas com uma prova, não podem ser avaliadas com um preenchimento de questões, que exigem um outro tipo de perspectiva de avaliação, que também vai olhar esse aluno de uma forma integral, que também vai avaliar outras aprendizagens que não só a dos conteúdos. (ANITA, p. 11-12)

Fonte: Elaboração própria

É possível perceber que o pensamento crítico esteve associado ao desenvolvimento da capacidade de o professor questionar os sentidos da educação integral e do tempo integral na escola pública contemporânea, tendo em vista sua

real estrutura – em que a expansão de sua oferta nem sempre é acompanhada de uma melhora estrutural (ALGEBAILLE, 2009). Assim, diante de uma realidade desafiadora, em que as condições dificilmente condizem com as expectativas, essa subcategoria apresenta uma expectativa para que o professor pense criticamente sobre sua realidade, de forma que possa buscar soluções e mudanças em torno daquilo que, por princípio, ele acredita. Essa consciência crítica perpassou por diferentes dimensões, indo das políticas educacionais, até a prática docente.

Determinadas estruturas do PME, como as parcerias e o trabalho voluntário, foram identificadas pelas coordenadoras como frágeis para a consolidação do tempo integral. Por isso, a necessidade de se construir um senso crítico que interprete estas fragilidades em um contexto social e econômico, desnaturalizando e problematizando essas estruturas. Quando Cora evidencia a concepção de marginalidade associada à infância e juventude por trás das políticas educacionais, evidencia também uma concepção que norteou o PME. No entanto, em um processo de recontextualização, o que se coloca é que os sentidos adotados nas políticas podem ter efeitos na prática e, neste caso, na prática de formação docente e da formação escolar. A respeito do processo de recontextualização, inspirado em Bernstein, Young o define como:

[...] a maneira como o conhecimento especializado, produzido pelos pesquisadores de diferentes campos, é retirado do contexto onde foi desenvolvido e inserido noutro contexto, que tem como principal objetivo a transmissão e o acesso a esse conhecimento. E, também, sobre como esse conhecimento é selecionado para compor o currículo. Precisamos saber muito mais sobre esse processo do que sabemos hoje (YOUNG, In: GALIAN; LOUZANO, 2014).

Neste contexto, percebemos que a ideia de “proteção integral”, que tem origem no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (COELHO, 2009), foi deslocada para a área da educação e associada a uma concepção de educação integral. Como consequência, no âmbito das políticas educacionais, se a infância e juventude são consideradas etapas de vulnerabilidade, em que crianças e jovens da classe popular são induzidas à marginalidade, justifica-se que as práticas adotadas possam voltar-se mais a sua proteção do que a sua formação. Não se trata de discutir a indiscutível necessidade de proteger essas crianças e jovens, mas sim de evidenciar que essas orientações nas políticas educacionais podem gerar repercussões na prática – que muitas vezes acabam por se configurar em uma restrição a determinados aspectos prioritários.

Assim, o que as coordenadoras evidenciaram foi que se a escola deve proteger, isso não pode acontecer em detrimento de sua função formativa. O que também implica dizer que para proteger não basta ter os estudantes por mais

tempo sob a responsabilidade da escola e considerá-los apenas no que tange a sua vulnerabilidade. A ênfase atribuída nas entrevistas ao pensamento crítico e analítico mostrou que para esse projeto de escola é necessário ir além, desenvolvendo no professor a compreensão do estudante em toda a sua complexidade social, cultural, econômica e, também, em sua dimensão emocional, cognitiva, social, entre outras que compõem sua integralidade (MAURICIO, 2009).

A oferta desses cursos colocou em destaque que, na construção das escolas de tempo integral, é importante investir na formação deste professor “capaz” de ensinar diante de uma perspectiva de integralidade dos estudantes e dar-lhe condições de trabalho que permitam uma abordagem multidimensional. Portanto, esse pensamento crítico também se apresentou diante da necessidade de rever determinadas práticas pedagógicas e de ensino que não condizem com uma formação integral dos estudantes, como aquelas associadas a uma educação bancária (FREIRE, 1983). De forma geral, o que se apontou foi a necessidade de construir novas bases de pensamento e de ação que proporcionem aos professores perspectivas originais e robustas frente aos seus desafios.

Nesta configuração, a relevância do conhecimento crítico para a construção dos sentidos sobre educação integral e tempo integral também foi interpretada como uma forma dos formadores instrumentalizarem seus estudantes/docentes para não sucumbirem às dificuldades da prática docente. As questões levantadas pelas coordenadoras evidenciaram a necessidade de o professor debruçar-se sobre o porquê da ampliação da jornada escolar e sobre o que é educação integral. Evidenciam ainda a necessidade de refletir sobre a quem se destinam essas propostas de escola e com qual sentido elas são construídas. Desta maneira, foi um conhecimento que se voltou não apenas para a crítica em si mesma, mas também para o exercício de análise da realidade e, a partir dessa análise, tecer as críticas que deverão orientar sua prática.

Uma vez apresentados os conhecimentos curriculares que puderam ser identificados, damos sequência à pesquisa com as análises suscitadas a partir das “visões de docência” encontradas nos cursos.

4.2.2. Categoria “Visões de docência”

A categoria sobre as “visões de docência” presentes nas especializações foi caracterizada a partir da combinação de três subcategorias: (1) Profissional com consciência crítica sobre seu trabalho e o sentido da educação integral e do tempo integral na escola pública; (2) Profissional com jornada de trabalho

integral em escola de tempo integral e (3) Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral. Novamente, as subcategorias encontradas não assumem uma relação de hierarquia e sim de complementaridade, conforme podemos observar na figura 02.



Figura 02: Visões de docência
Fonte: Elaboração própria

Essas subcategorias foram construídas a partir das contribuições de Nóvoa (2009, 2017), Tardif (2013b) e Tardif e Lessard (2014), sobre o processo de profissionalização docente. Assim como esses autores, compreendemos a docência como uma profissão, opondo-se às perspectivas da docência como uma “profissão de fé” (TARDIF, 2013b, p. 554), um sacerdócio ou vocação (MARCONDES; LEITE, 2014a).

A ideia de profissionalização também é pertinente para esta pesquisa na medida em que as exigências e expectativas encontradas nos documentos orientadores do PME (2011, 2012) para o ensino nas escolas de tempo integral são altas, frente às condições de trabalho observadas tanto no relato das coordenadoras, quanto na revisão de literatura. Assim, subentende-se que para desenvolver essas capacidades é necessário muito mais do que o voluntariado incentivado no PME. Os problemas que se colocam para a educação pública são demasiado complexos, exigindo formação e experiência profissional. Dimensionando esses desafios em uma jornada escolar integral, inevitavelmente essas problemáticas aumentam e se intensificam, impondo aos professores a construção de respostas para as quais não estão preparados. Assim, essas subcategorias buscaram reafirmar a valorização do aspecto profissional nas escolas de tempo integral, diante dos arranjos observados nas experiências contemporâneas.

Subcategoria “Profissional com consciência crítica sobre seu trabalho diante da educação integral e do tempo integral na escola pública”

Essa subcategoria esteve relacionada à percepção, por parte das coordenadoras, de que os professores que trabalham em escolas de tempo integral devem ser profissionais que fazem, cotidianamente, a análise histórica, social e cultural sobre as políticas de tempo integral à qual estão submetidos. Assim, o professor que trabalha em uma escola de tempo integral idealmente deve possuir senso crítico, ter consciência do valor social de seu trabalho, da escola pública, e saber distinguir os diferentes sentidos de “educação integral” e de “tempo integral” que podem estar por trás das políticas de ampliação da jornada escolar (CAVALIERE, 2009; COELHO, 2009). Podemos observar essa composição nas unidades de contexto selecionadas no Quadro 30.

Quadro 30 - Subcategoria “Profissional com consciência crítica sobre seu trabalho e o sentido da educação integral e do tempo integral”

Unidades de contexto
Eu acho que a única definição possível é aquela de você tentar ser mais uma pequena colaboração num processo que é longo, que obviamente não se esgota num processo de especialização só, de formar um professor mais consciente do seu trabalho, com mais competência política, técnica, né, de aprender o que ele faz, por que que ele faz, o que que ele faz, de se perguntar quais são os problemas, por que que as coisas não dão certo, tentar explicar e entender isso [...] . (IVONE, p. 5)
E também criticar de alguma maneira, fazer uma reflexão crítica sobre as experiências existentes, para que eles pudessem chegar na prática mais preparados para lidar com as experiências existentes , na época uma experiência forte era o programa Mais Educação, mas a gente não falava só disso, falava também de outras coisas. (IVONE, p. 8)
De escola pública, dê o melhor que a nação puder gerar. Nunca se contente com escola pública se não for o melhor que aquela nação pode gerar. Esse sempre foi o meu lema. É na escola pública que tem que ter a melhor e a maior qualidade, não é em outra escola, é na pública, porque ela é de todos, ela só é possível com a concorrência de todos. (TARSILA, p. 11)

Depois, acho que nós tínhamos muito claro e dizíamos isso e tentávamos passar exatamente esse cuidado na formação do professor de que **eles fossem exigentes, exigentes consigo mesmos, exigentes com seus estudantes, que eles nunca se contentassem com pouco, que eles fossem fundo, que eles fizessem bem feito o que fossem fazer, os estudos teóricos, parte prática, e que eles tivessem a coragem cidadã de encarar os desafios.** E do ponto de vista... claro que daí eu vou falar das disciplinas que eu tinha, eu procurava sempre trazê-los diante do aspecto da solidariedade, porque o aspecto da solidariedade, quando ela se manifesta no professor com relação aos seus estudantes, do professor em relação a própria escola que ele participa, esse aspecto é superimportante porque faz com que o professor diga o seguinte “bom, as coisas não estão perfeitas, alguém vai ter que dar o primeiro passo”, “ah mas o governo federal, ah mas o governo estadual, ah mas o governo municipal, ah mas o diretor...”. Tudo isso por vezes até coexistir [...], mas **esta é a tua missão como professor, dar o primeiro passo, ir em direção, fazer antes, provocar antes, garantir antes, estudar antes, se colocar disponível, servir antes. Tu estás na escola pública, dá o primeiro passo antes, o que que tu vais alcançar com isso? Que é possível. Alguém vai entender que é possível e alguém vai fazer essa volta contigo [...]** (TARSILA, p. 17-18)

O docente ainda, e claro, com suas razões né, ainda percebe a educação integral, confunde educação integral com tempo integral. Confunde o tempo integral com... confunde não, né, relaciona o tempo integral com um cerceamento da possibilidade de trabalhar hoje num lugar... Aí ele se vê tolhido... como se fosse uma cadeia. Essa foi a percepção que eu tive quando eu conversei com alguns professores que trabalham em escolas desse tipo [...]. (NÍSIA p. 11)

Fonte: Elaboração própria

As ideias apresentadas pelas coordenadoras revelaram uma valorização do senso crítico sobre a função do tempo integral nas escolas públicas, considerando as configurações que sua oferta pode assumir na atualidade. Entre as muitas tensões que podem envolver essa oferta, compreendemos que “[u]ma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente (...)” (CAVALIERE, 2014, p. 1212). Neste sentido, observamos que o docente foi compreendido como uma figura central para a construção e desenvolvimento de uma escola de tempo integral que possa pautar o seu PPP em uma educação multidimensional. Conforme alerta essa autora,

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência (CAVALIERE, 2014, p. 1212-1213).

A fim de exercer essa consciência crítica, esse profissional deve compreender o que caracteriza uma educação integral e poder se posicionar diante da multiplicidade de sentidos encontrados e da precariedade associada à sua oferta na escola pública. Desta forma, observamos que as falas das coordenadoras se afinaram com uma perspectiva que considera que:

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Também se aproximou daquilo que Nóvoa (2017) chamou de exposição pública e que diz respeito a aprender a intervir como professor. Não só na sala de aula, mas também na sociedade, compreendendo seu papel ativo na construção das políticas públicas – como na transformação ou na conformação do modelo de escolas em tempo integral. Tarsila resume bem essa ideia ao dizer que a escola pública merece o melhor, pois é nela que nossos cidadãos são formados. Portanto, nesta perspectiva, é fundamental que o professor possa ser comprometido com a escola pública, no sentido de recusar as injustiças sociais e combater sua precarização, mas também no sentido de ter consciência crítica de que seus estudantes precisam e merecem o melhor que ele e a escola possam dar. Portanto, como apresentado por Ivone, é desejado que esse profissional tenha competência profissional e técnica. Conforme pode ser observado, estas ponderações revelam um enorme desafio apresentado à formação docente, no sentido de refletir sobre como as bases dessa discussão poderiam ser inseridas, tanto em sua etapa inicial quanto continuada.

Naquilo que é específico aos temas em questão, a visão de docência que se coloca nessa subcategoria apresenta a necessidade de o professor que trabalha em escola em tempo integral saber distinguir diferentes propostas que possam

estar por trás dessas escolas e escolher na prática a concepção com que mais se identifica.

A ideia levantada por Tarsila sobre a solidariedade insere um aspecto interessante para essa visão de docência, pois a trata como um valor que deve se traduzir na prática. Essa percepção de solidariedade vincula ao professor da escola de tempo integral uma postura ativa frente a sua escola e seus estudantes, uma postura de comprometimento com o seu local de trabalho e com as pessoas que fazem parte dele.

Por outro lado, Nísia indicou que o professor que trabalha em uma escola de tempo integral pode acabar interpretando-a como uma “cadeia”, uma prisão onde se vê obrigado a conviver o dia inteiro com os mesmos problemas. Nesse sentido, cabe ressaltar que:

[...] a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (CAVALIERE, 2014, p. 1206).

O que se coloca nessa fala é que este profissional deve ser formado para desenvolver seu senso crítico a respeito desse tipo de proposta de escola e para distinguir em que medida a ampliação da jornada escolar pode ser benéfica ou não para seus estudantes e seu trabalho – e tudo aquilo que os envolve. Portanto, também indaga sobre as diferentes concepções atribuídas ao tempo integral, indicando uma rejeição à ideia de uma concepção assistencialista ou autoritária (CAVALIERE, 2007) e ainda de uma visão compensatória (CAVALIERE, 2014). Desta forma, em uma construção por oposição, o que se evidenciou foi a visão de um professor que deve atuar em intensa relação com o seu meio social e cultural e que deve ensinar em uma perspectiva integral a todos os seus estudantes e não somente a uma parte deles. Portanto, a relação crítica que esse profissional estabelece com a escola está intimamente vinculada às condições com que o tempo integral é colocado em prática, o que nos leva à construção da segunda subcategoria encontrada, apresentada a seguir.

Subcategoria “Profissional com jornada de trabalho integral em uma escola de tempo integral”

Essa subcategoria vinculou-se diretamente à constituição de uma profissionalidade docente, que almeje “elevar o status dos professores, de valorizar seu

trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar suas condições de trabalho – especialmente a remuneração [...]” (TAR-DIF, 2013b, p. 562-563). Essa profissionalidade foi idealizada diante das demandas, identificadas pelas coordenadoras, que a organização da escola em tempo integral pode gerar ao trabalho docente. Suas ideias giraram em torno daquilo que foi considerado necessário para fortalecer o docente e seu trabalho, opondo-se ao regime de trabalho em turnos.

Quadro 31 - Subcategoria “Profissional com jornada de trabalho integral em uma escola de tempo integral”

Unidades de contexto
Eu acho que a docência em tempo integral no Rio de Janeiro, que é a realidade que eu conheço mais, ela ainda é uma coisa muito pouco existente e trabalhada, porque são muito poucas as escolas ainda que o professor chega de manhã e fica naquela escola até de tarde. Muitas vezes isso acontece sim, mas é em um esquema de dupla regência, em que de manhã ele tem uma matrícula, de tarde ele tem outra, mas que a escola não é de tempo integral, então na verdade ele está com duas escolas, de manhã ele está com uma turma e de tarde está com outra. (IVONE, p. 6)
Um professor de horário integral, que é aquele professor que está na escola o dia inteiro, que só tem uma turma, que por sua vez também fica na escola o dia inteiro, são poucos, são os remanescentes do CIEP, do programa agora de escola de tempo integral que foi feito pelo último prefeito, mas que também quase sempre funciona com a participação de outros profissionais que não os professores, quase sempre, o professor na verdade dá sua aula só de manhã, e de tarde são chamados projetos, que vêm de fora da escola, que vêm de voluntários ou de ONGs, ou de contratos que a prefeitura faz com outras instituições, mas o professor mesmo, que fica o dia inteiro na escola, ele envolvido, não necessariamente dando aula, mas envolvido com aquela escola, com aquele grupo de alunos, que num certo momento pode até estar fazendo uma coisa que não é com ele, mas ele como professor tem que estar regendo a orquestra, eu acho que são muito poucas experiências. Isso é uma coisa ainda a ser construída, o professor 40 horas que está em uma escola e que tem uma turma só, que por sua vez também está 40 horas na escola. (IVONE, p. 7)
Nessas escolas que eu fui recentemente de educação integral, o grande desafio, primeiro era formar equipe porque não tem número de professores efetivos que se mantenha, então todo ano a diretora precisa dar um jeito de conseguir aqueles mesmos substitutos do ano passado [...]. Então eu acho que pra mim esse é o primeiro grande, imenso desafio da educação e da educação integral, que é formar equipe, a estabilidade dos professores nas escolas, então uma escola de educação integral precisa de professores de tempo integral, se a escola é de tempo integral, são professores de tempo integral naquela escola, alguns não são de tempo integral, mas trabalhar naquela escola, um compromisso com aquela escola. Então esse pra mim é o primeiro grande desafio. (CORA, p. 12)

Então assim, o espaço, estabilidade dos professores, que os professores trabalhem naquela escola, né , esses problemas de alimentação. Agora recursos materiais em alguns casos também (CORA, p. 13)
Então eu acho que vai por aí. Espaço de confiança, de trabalho conjunto, cooperativo. Inclusive, entre aquelas coisas que você diz, o que eles falavam, agora me veio mais uma coisa que eles falavam, que era dessa importância de estar com os outros professores ali. Isso por si já era uma coisa enorme, essa parceria entre eles, eles diziam o quanto que eles também aprendiam, nos horários, além do tempo de aula, assim, né, no cafezinho, nessa rede e tal. Então eu acho que o sentido da docência, ele está nesse coletivo de professores, é uma identificação entre todo mundo ali num espaço de confiança e aí a profissão, é esse o sentido. (CORA, p. 14)
A educação integral também pressupõe um trabalho integrado entre os educadores , então é planejamento em conjunto, é avaliação conjunta, é trabalhar conteúdos e conceitos planejados de forma conjunta . Então vem um aluno de manhã na escola assistir aula e de tarde fazer oficina, recreação, sei lá o quê, também não é educação integral, é uma educação em tempo integral. (TARSILA, p. 15)
Nós temos aqui no Aplicação a docência em tempo integral , nós temos dobra de turno em dos dias, não ficamos todos os dias com os estudantes, mas eles têm. E eu vejo um grande desafio para o professor e para o sistema de ensino por organizar-se dessa forma. (ANITA, p. 10)
Exatamente. Então, por exemplo, aqui na escola nós temos música, teatro, artes visuais, línguas, além das disciplinas, geografia, matemática, português, história . Nós temos a iniciação científica curricular, que é o trabalho com projetos de aprendizagem. Então a gente trabalha numa perspectiva de educação integral, nós temos os tempos disponíveis para isso, mas nós somos uma escola pública federal, nós não somos a realidade da rede pública de ensino . Então o que que a gente tá vivendo? A gente está vivendo um momento de profunda confusão, pelo que estamos acompanhando, orquestrado por uma política caótica, não sei o que pode acontecer. (ANITA, p. 11)
Porque é o seguinte, o professor que trabalha na escola de tempo integral, ele trabalha lá, mas não recebe salário integral condizente com o tempo integral , essa é a maior briga deles, a briga dos professores. (NÍSIA, p. 5-6)

Fonte: Elaboração própria

Nessa subcategoria observamos que o professor que trabalha na escola de tempo integral é visto como um profissional que, preferencialmente, deve dedicar-se a uma única escola, em uma jornada de trabalho de 40 horas. Seu salário, assim como suas condições de trabalho devem ser condizentes às responsabilidades que esse profissional assume por estar mais tempo na escola.

O que se projeta nessa subcategoria é que a escola de tempo integral deve ter uma equipe de professores que trabalhe em jornada integral. Desta forma, esses docentes poderão ter melhores condições de realizar um trabalho colaborativo, juntamente com outros professores da mesma escola. Conforme destaca Tarsila, esse trabalho necessita ser pensado a partir da integração entre professores, o que deve incluir “planejamento em conjunto”, “avaliação conjunta” e “trabalhar conteúdos e conceitos planejados de forma conjunta.”. Se considerarmos que a “docência é uma profissão de interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2014), destacamos que parte significativa dessa interação acontece entre seus pares, sendo esta fundamental para a construção de um *ethos* docente (MARCONDES; FLORES, 2014). Portanto, em uma projeção, podemos inferir que a integração entre professores, que trabalhem em jornada integral em uma única escola, poderia ser um dos caminhos a se seguir na construção de um *ethos* docente em jornada integral.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à relação projetada para professores e alunos. Em contrapartida aos professores que trabalham em turnos e por conseguinte têm a atenção dedicada à escola e aos estudantes reduzida pelas limitações de tempo, o docente que tem jornada integral na escola, idealmente, deveria ter mais tempo para se dedicar ao seu trabalho. Consequentemente, investir mais atenção naqueles alunos que assim necessitarem, considerando que “[...] se as interações cotidianas entre professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais da escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Assim, percebemos que a visão de docência associada a essa subcategoria foi, em parte, construída pela projeção das coordenadoras sobre uma ideia do que deveria ser o trabalho do professor em jornada integral e as estruturas necessárias a esse trabalho e, em parte, construída em oposição às realidades encontradas pelas coordenadoras, conforme o exemplo encontrado abaixo:

[...] o município está com várias escolas que têm horário integral, que são essas escolas inclusive temáticas, então tem uma de esportes, tem uma de artes, mas elas têm uma outra estrutura, que é essa que eu estou te falando, é uma escola numa parte do dia e na outra parte do dia são outras coisas. Tudo bem, é um modelo a se pensar, mas eu nem sei se o professor de turma fica na parte da tarde nessas escolas, não sei, talvez não necessariamente fique. Então não sei, acho que precisaria se informar melhor sobre isso em campo, ir a campo para saber melhor sobre isso. Onde estão esses professores que de fato são professores de horário integral (IVONE, p. 7).

Outros estudos, como os indicados na revisão, podem aprofundar melhor essa indagação colocada por Ivone. O que queremos destacar aqui é a valorização

de um único turno de trabalho em uma única escola, em contraposição ao modelo em que o professor tem o seu trabalho organizado em turnos – e o contraturno escolar é oferecido por uma equipe parceira, contratada ou voluntária (CAVALIERE, 2009).

Nessa subcategoria, a jornada integral não foi pensada para que o professor fique o dia inteiro com uma turma, mas sim para que tenha tempo de trabalhar em cima dos problemas que precisa resolver, pois para haver uma educação multidimensional promovida por um professor multipedagógico (COELHO, 2002) o trabalho docente não deve estar fragmentado em vários turnos, com várias turmas. Portanto, evidenciou-se nessa subcategoria a necessidade de repensar a organização do tempo do professor para se construir uma carreira docente em tempo integral.

Em contrapartida, conforme indica Cora, um dos grandes desafios da escola de tempo integral é “formar equipe”, dificuldade que pode ser agravada quando a escola funciona em tempo integral, em um turno com a equipe regular e no outro com uma equipe de voluntários e parceiros. Neste sentido, conforme indica Cavaliere (2014, p. 1216), “Devido à condição precária desse vínculo de trabalho, a rotatividade desses agentes é alta, especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola”. Assim, para formar essa equipe evidenciou-se a necessidade de os professores serem profissionalmente vinculados à escola, a fim de evitar questões como rotatividade e desarticulação entre a equipe profissional e entre os conteúdos curriculares. A fim, também, de se evitar que a integração indicada pelo PME fique apenas no plano da idealização, contribuindo para o isolamento do professor em sua própria sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2014).

Por fim, um aspecto implícito nas entrevistas, mas fundamental na construção dessa subcategoria foi relacionado à valorização da carreira desse professor, que deve ser diretamente proporcional em termos salariais e profissionais às exigências que se apresentam. Assim, essa subcategoria indicou uma visão de docência que implica um incremento estrutural na oferta do tempo integral, de forma que os professores possam assumir esse projeto com plenas condições de trabalho. No entanto, conforme indica Cavaliere (2007), os desafios encontrados nas escolas públicas são ampliados quando passam a funcionar em tempo integral, o que nos encaminha à última subcategoria, apresentada a seguir.

Subcategoria “Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral”

Essa subcategoria foi caracterizada por uma relação direta entre a formação docente e a escola pública. O público-alvo desses cursos foram os professores da rede pública (BRASIL, 2010b), o que acarretou um direcionamento dessas formações para as questões e contextos vivenciados nas redes públicas de ensino. O que se projetou nessa visão foi um docente consciente que sua função de ensinar pode estar a favor de uma formação integral, mas também consciente de que esse ensino é desenvolvido dentro de um contexto específico, relacionado a uma rede de ensino, que tem suas próprias dinâmicas e desafios. Por isso, trata-se de características projetadas para a docência em escolas de tempo integral, mas que poderiam ser generalizadas para outras docências. Nessa subcategoria o ensino assume uma posição central, e foi compreendido dentro de um contexto em que “a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013b, p. 561). Essa visão de docência esteve ligada à capacidade do professor de educar os estudantes em uma perspectiva integral, diante de toda a problemática que envolve a educação pública. Assim, a formação desse profissional atentou, de forma geral, a sua preparação para os desafios da prática docente na escola pública e, de forma específica, para as questões relacionadas ao tempo integral e à educação integral.

Quadro 32 - Subcategoria “Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral”

Unidades de contexto
Eu acho que o desafio é você conseguir fazer esse professor se sentir realmente responsável pela turma como um educador, no sentido mais amplo da palavra. Porque existe uma espécie de tensão entre as funções do professor, que são aquelas funções estritas, de ensinar uma certa disciplina num certo horário, um currículo, uma matéria, e que ele faz isso, e que quando ele acaba de fazer isso ele tem uma sensação de que a tarefa dele acabou. O professor de uma escola de horário integral precisa ser um professor que tem uma outra maneira de ver isso, ele tem que ter uma formação que prepare para que ele pense nesse aluno de uma forma mais global, com todas as necessidades desse aluno, faça correlações entre quais são as dificuldades na hora que eu estou dando a matéria tal e o que que ele vai vivenciar [...] que vai poder ajudar no que eu estou fazendo dentro da sala de aula, quer dizer, essa visão do aluno como um ser mais global, e de que ele, professor, é responsável e pode atuar nesse quadro mais amplo, que ele não precisa atuar só nisso, na sala de aula, na disciplina que ele ministra. (IVONE, p. 7)
Eu vou defender uma perspectiva histórica, né. Se eu tenho que formar professores no século 21, não é a mesma coisa que formar professores no século 17, no século 16, nem 15. Um professor do século 21, ele precisa compreender em que mundo ele vive, precisa se localizar como pessoa, como profissional, [...] Se ele não compreender isso, ele pode até ter boa intenção e boa formação teórica, vamos dizer assim, generalista, mas ele não conseguirá de fato entender o interlocutor dele, tanto os colegas da própria escola, quanto as famílias daquela escola, quanto os estudantes que vão estar confiados a ele. Pra mim isto é uma premissa básica, que ele precisa compreender que ele é um professor do século 21 e, como se fossem em camadas, compreender todos os contextos até chegar no estudante. (TARSILA, p. 9)
Eu acredito que um professor para atender qualquer escola, ele precisa entender profundamente como funciona biopsiquicamente aquele estudante, culturalmente aquele estudante, não é o do livro, é aquele que está diante dele. Então ele também tem que fazer um percurso da teoria, do livro, da inspiração, da referência, porque não se pode abandonar o estudo sistemático rigoroso, senão não se tem nada, não se tem teoria para seguir, e aí então realmente, fazer um levantamento, um estudo , uma compreensão de, com quem é mesmo que ele está lidando. Ele pode fazer isso dizendo “bom, os alunos desta escola são assim”, mas ainda que ele faça isso, ele deverá dizer “bom, mas o Mário que está aqui na minha frente, o João, a Maria”, aí também ele deve se deter. (TARSILA, p. 9)

Como as pessoas têm particularidades do ponto de vista cultural, têm particularidades do ponto de vista cognitivo, eu diria que **a formação do professor também deve atentar para ser sólida, ou seja, informá-lo e formá-lo e ter elementos e métodos que permitam que o próprio professor tenha autonomia para fazer os ajustes e também não seguir às cegas.** (TARSILA, p. 10)

[...] eu acho que **um professor do século 21 [...] precisa ter uma mentalidade cosmopolita**, ele não pode ser só da paróquia, ser só da aldeia, a gente diz, e eu concordo, que é preciso toda a aldeia para formar uma única criança, concordo plenamente com isso, mas qual é a extensão da aldeia hoje? **Então esse professor tem que ser cosmopolita, ele tem que ser um educador do seu tempo. Então se hoje os seus estudantes estão utilizando as mídias digitais, ele deve se apropriar e conhecê-las, né, não para seguir os estudantes, não é isso, mas para ter o elemento de troca com os estudantes, fazer o uso profundo desses recursos, entendê-los e daí tirar o maior proveito também para formá-los.** (TARSILA, p. 10)

Quanto ao aluno professor, acredito que **uma pessoa com potencial maior de autonomia, de empreender algo em termos educacionais, em termos pedagógicos, mas consciente dos recursos teóricos e metodológicos que ele tenha aprendido somados ao que ele já havia antes adquirido, conquistado, aprendido, e um professor mais atento ao estudante que ele tem que educar, atender.** (TARSILA, p. 13)

Bom, um aspecto que eu acho muito forte na proposta, [...] **é o professor não se sentir um elemento isolado e sim ele fazer parte de um projeto instalado na escola que permite a ele participar na equipe do projeto, uma equipe.** [...] Nas escolas de educação integral se imaginou isso, que os professores deveriam formar essas equipes e trabalhar. (TARSILA, p. 17)

Um jovem, ele sente isso, sente quando tu estás disponível, [...] sente quando tu estás te colocando na perspectiva dele e não na tua, [...]. Quando ele vem na tua direção porque ele sente em ti autoridade moral, ele te respeita e ele vem mais perto para conhecer realmente “o que este professor maluco ou maluca tá querendo comigo?”, “ela está me dando uma atenção que eu não dei pra ela”, “ela está prestando atenção na minha história”, “ela está me respeitando”. **Isto faz a pessoa se deslocar por curiosidade no começo, mas depois ela sente o acolhimento. E ao conhecer esse tipo de sentimento, o que que este estudante vai ter com relação a este professor? Ele vai ter respeito moral. E quando ele puder, a primeira oportunidade que ele puder, ele vai querer retribuir,** e ao retribuir ele vai fazer um trabalho mais bem feito, ele vai trazer um “vou ficar depois da aula, professora”, “eu vou chegar no horário”. (TARSILA, p. 18)

Pro professor porque a gente tem que pensar a escola em uma outra perspectiva, que não é aquela perspectiva de educar para os conteúdos, **então nós temos que pensar a escola numa perspectiva de educar de uma forma integral não pensando só nos conteúdos de conceitos, de termos, enfim. Então é um desafio pro docente entender isso, é um desafio para o docente colocar em prática isso, porque a nossa formação não é nessa perspectiva, então a gente tem que romper todo um processo de formação inicial nosso, nós temos que nos reformar para conseguirmos avançar nessa direção.** (ANITA, p. 10)

Eu acho que nós procuramos a todo momento **trabalhar esse processo de entendimento por parte desses professores, que ensinar e aprender em uma outra perspectiva. Porque sempre chega o professor naquela ideia de ensinar os conteúdos, de aprender com os conteúdos, de avaliar os conteúdos, mas aí a gente tem dentro desse curso se procurou deslocar esses professores para um outro lugar. Que não é só os conteúdos que se ensinam na escola, que a gente ensina atitudes, que a gente ensina procedimentos, e que são aprendizagens que não podem ser avaliadas com uma prova, não podem ser avaliadas com um preenchimento de questões, que exigem um outro tipo de perspectiva de avaliação, que também vai olhar esse aluno de uma forma integral, que também vai avaliar outras aprendizagens que não só a dos conteúdos.** E aí é muito difícil pros professores entenderem isso, como que tu avalias que não é por aquela prova, que os conteúdos podem ser outros, que quando tu ensinas cooperação, que quando tu ensinas a autonomia, também são conteúdos que tu estás ensinando. E como é que tu avalias esse desenvolvimento da autonomia, como é que tu avalias esse desenvolvimento da cooperação. **Então são coisas que foram trabalhadas no curso para justamente ressignificar essa docência, para ressignificar a escola, dentro de uma perspectiva que não é essa perspectiva que a gente se formou.** (ANITA, p. 11-12)

Então toda a ideia do curso foi justamente tentar deslocar esse professor desse lugar comum que ele estava, para ver essa **outra perspectiva de trabalhar de forma interdisciplinar, de avaliar o estudante de uma forma global, de ensinar conteúdos que não são só aqueles conteúdos dados nos livros, nas apostilas, de modificar esse currículo, de ter a liberdade de mexer nesse currículo, de reorganizar os tempos dentro da escola. É todo um processo que a gente tentou dentro do curso trabalhar.** (ANITA, p. 12)

[...] quando tu começa a trabalhar nessa outra perspectiva de uma educação integral, que o professor se aproxima mais do estudante, que começa a enxergar ele mais individualmente, não dentro de um coletivo e sem esse olhar mais exclusivo, mexe com a forma que o professor enxerga, ele começa a ver que não está bom, mas enxerga porque que não está bom, porque antes ele só enxergava que não estava bom. Agora ele começa a enxergar porque que não está bom, então ele começa a detectar o que que na prática docente dele, ele pode fazer para modificar essa realidade e aí ele tem mais condições de atuar, porque antes ele não sabia o que fazer. (ANITA, p. 13)
No país o PIB é o grande indutor para a formação dos currículos. Então tu ainda não tens força para mover com isso. E como é que a gente vai ter forças para mover com isso? Formando professores, numa perspectiva diferente. (ANITA, p. 15)
Porque tu tencionas, começa a formar um professor com uma cabeça diferente, que vai conseguir enxergar essas coisas todas, que vai querer uma escola diferente. (ANITA, p. 16)
[...] porque aí eles trazem no currículo um diferencial em relação aos outros professores. Porque eles têm esse conhecimento em educação e educação integral e integrada. Então eles seriam perfeitos para trabalhar nessas escolas de tempo integral [...] (NÍSIA p. 8)
[...] eu acho que o nosso propósito maior era preparar esse professor para estar numa perspectiva da educação integral e integrada e não essa que eu te falei do tempo integral. (NÍSIA p. 10)
Quando se pensava em educação integral, pensava-se nesse formato, na formação mais ampla do aluno, do sujeito, com uma formação não só dos componentes curriculares, mas com uma formação de caráter prático. (NÍSIA p. 13)

Fonte: Elaboração própria

A visão de docência que se apresenta nessa subcategoria associou a esse profissional uma postura mais consciente frente à multidimensionalidade do estudante, que carrega, segundo Tarsila, diferentes camadas. O docente que se apresenta compreende que não ensina apenas conteúdos curriculares, mas também atitudes e valores. Compreende que, entre outros desafios, sua concepção de avaliação precisa estar atenta às aprendizagens que não se medem em provas. A partir das falas das coordenadoras percebemos que essa visão de professor envolveu uma postura ativa e investigativa frente ao mundo, para que possa “entender o interlocutor dele, tanto os demais profissionais da própria escola, quanto as famílias e seus estudantes” (TARSILA, p. 9). Assim, esse docente primordialmente deve conhecer seus estudantes e seus contextos familiares, culturais, sociais, entre outros.

Neste sentido, a proposta de uma “pedagogia situada” defendida por Freire (1983) vem ao encontro de uma visão de docência que trabalha com a realidade social e cultural do aluno, e busca partir dessa realidade para a construção dos conceitos. Esse autor apresenta que o ato pedagógico é um ato dialógico e, como tal, a escolha do conteúdo programático deve ser feita entre educandos e educadores. Desta forma, essa visão de docência indica que para ensinar em uma perspectiva integral o professor deve conhecer os conteúdos curriculares que ministra e, igualmente importante, seus estudantes, visto que é na interação “com seu objeto de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014) que o ensino se transforma em aprendizagem.

Outro aspecto relevante, diz respeito à projeção de uma identidade para esse professor, considerado um professor do século XXI, capaz de exercer o diálogo entre uma cultura cosmopolita, global, e uma cultura específica, de caráter local. Assim, conforme enfatiza Tarsila, esse professor deve ser:

Como que eu te disse, localizado, né, sabendo que ele é um professor contemporâneo, que ele é um professor brasileiro, se ele mora lá no Amazonas, onde os jovens se locomovem para as escolas muitas vezes em barcos, que isso seja levado em consideração, aquele ambiente, aquela riqueza toda, aquela cultura, aquilo que é próprio do lugar, mas, ao mesmo tempo, o deslocamento para aquilo que é contemporâneo, aquilo que é cosmopolita, para aquilo que ele dá uma dimensão maior de pertencimento a um mundo maior, ligado, relacionado, mas maior. (TARSILA, p. 13)

Outra pista neste sentido pode ser percebida quando Ivone enfatiza a importância de “fazer esse professor se sentir realmente responsável pela turma como um educador, no sentido mais amplo da palavra”. Ivone expõe a necessidade de um amplo envolvimento com seu trabalho, considerando os diferentes aspectos que o compõem. Não só no espaço da sala de aula, não somente em interação com conteúdos, mas, em uma percepção mais ampla, em sintonia com o seu papel educativo e sua responsabilidade social.

Destacamos aqui, novamente, uma relação com a ideia que Nóvoa (2017) apresenta sobre “aprender a intervir como professor”, em que o professor compreende a sua participação mais ampla na sociedade. Nessa visão, o trabalho de ensinar permanece central, mas a profissão docente não se limita unicamente a ele – ou pelo menos não se limita a ele em sala de aula, já que o ensino pode ser realizado em outros espaços e circunstâncias, como aquelas que não estão diretamente associadas à educação formal. Assim, como indica Nóvoa (2017), “Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos [...]”. Neste bojo, as coordenadoras projetaram um docente que compreende que os diferentes conhe-

cimentos sobre suas realidades, seus estudantes e sua escola são fundamentais ao ensino, mas também mobilizam outras experiências que exigem uma ação educativa engajada e consciente da função social da escola pública.

Ressaltamos que essa visão de professor apresentou determinadas características comuns a qualquer outro professor e projetadas de forma geral nos currículos de formação docente (GATTI; BARRETO, 2009). O que lhe foi particular foram as circunstâncias em que seu trabalho foi pensado. Neste sentido, seja de forma satisfatória ou não, o que se apresentou foi que a ampliação da jornada escolar afeta o currículo e a organização dos espaços e tempos escolares (ROSA, 2016). Ainda que a formação de professores procure trabalhar com as problemáticas associadas à ampliação do tempo escolar, destacamos que, nesses casos, elas foram pensadas em um contexto de referência à política de tempo integral da União e dos estados e municípios e, portanto, vinculadas às experiências que as redes de ensino têm ou tiveram com a oferta da jornada escolar em tempo integral. Desta forma, o que se observou foi a expectativa de um profissional consciente dos desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral, pois, conforme apresentado anteriormente, a ampliação do tempo escolar pode ampliar as tensões existentes nesse espaço (CAVALIERE, 2009).

Considerando o contexto atual, em que o tempo integral pode ser oferecido apenas para uma parte dos estudantes, por equipes parceiras e/ou voluntárias, observamos nas entrevistas que a expectativa diante desse profissional não condiz com a realidade das suas condições concretas de trabalho. Assim, se por um lado percebemos a expectativa de preparar o professor para ensinar em uma perspectiva integral, por outro, como indica Ivone, existem obstáculos que se apresentam nesse caminho e

Isso é mais difícil ainda para o professor de segundo segmento do fundamental, porque o professor de primeiro segmento ele mais facilmente assume essa postura de um educador mais global, o professor de segundo segmento, como ele já tem a disciplina, e como ele sempre tem mais de uma turma, ele tem uma relação mais superficial com a escola. Então é um problema mais estrutural, você teria que mudar a maneira dessas escolas funcionarem, a maneira delas integrarem esse profissional, para ele se sentir parte da escola como um todo, e se responsabilizar por esses alunos como um todo (IVONE, p. 7-8).

Evidencia-se uma questão estrutural que envolve não somente a organização da escola, mas também questões relacionadas à organização da carreira dos professores – já que no Brasil a formação e constituição profissional dos professores podem caminhar em lados significativamente diferentes. Além desse aspecto, destacamos outra problemática relacionada ao quantitativo insuficiente

de professores formados em áreas comumente mencionadas em referência a uma formação integral, como Artes, Educação Física, Ciências, e mesmo as áreas exatas (GATTI; BARRETO, 2009). Isso esbarra em problemas maiores sobre como compor uma equipe multidisciplinar capaz de ensinar em diferentes frentes a fim de formar o aluno integralmente.

Enfim, o que pôde ser observado nessa visão de docência foi que para esse profissional se coloca um grande desafio, e que sua formação pode ou não contribuir no enfrentamento desse desafio e na construção de soluções que viabilizem ou pelo menos se aproximem de um ensino integral – mesmo diante da realidade e das condições precárias de desenvolvimento social na qual a escola pública muitas vezes está inserida (ALGEBAIL, 2009).

4.3. O que dizem os/as professores/as?

Os professores/as que responderam ao questionário apresentaram, igualmente, uma diversidade de perfis, com diferentes formações e tempos de profissão. No entanto, antes de apresentar as respostas aos questionários, gostaríamos de ressaltar os desafios encontrados na inclusão dos/as professores/as nesta pesquisa - primeiro pelo quantitativo de professores, segundo pela dispersão espacial e temporal dos cursos. Conforme indicado no capítulo anterior, a pesquisa exigiu um resgate da memória de seus participantes, uma vez que os cursos foram ações pontuais e encerradas há alguns anos. Assim, se para as coordenadoras, que trabalharam por um longo período nos cursos e estiveram envolvidas diretamente nas decisões curriculares, esse resgate foi trabalhoso, para os professores (que ministraram geralmente uma disciplina e trabalharam por um tempo menor) ele foi ainda mais desafiador.

Por isso, diante do retorno de 15 professores, em um universo inicial de 55, consideramos que os dados advindos desses questionários foram enriquecedores, trazendo a perspectiva dos docentes sobre os cursos.

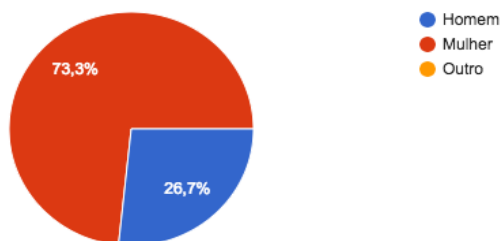
Conforme observado na revisão de literatura, os professores universitários têm aparecido pouco nas pesquisas sobre a escola de tempo integral. Neste contexto, a análise dos questionários permitiu conhecê-los um pouco mais, assim como as disciplinas que ministraram. Destarte, antes de apresentar as categorias e subcategorias, trazemos alguns dados que contribuem para a construção de um panorama sobre os docentes dos cursos, os conhecimentos curriculares associados e as visões de docência evidenciadas.

Com relação ao gênero, os professores participantes foram em sua maioria do sexo feminino, conforme podemos ver no gráfico 04.

Gráfico 04 – Gênero dos professores

Gênero

15 respostas



Quanto à formação acadêmica, observamos que as formações iniciais foram em áreas de diferentes matrizes, como Geografia, Artes Plásticas, Biologia, Pedagogia, Matemática, Física, Filosofia, História e Música. A respeito da formação *stricto sensu*, apenas um docente estava em período de doutoramento, sendo os demais doutores ou pós-doutores. Sobre o ingresso no corpo docente do curso, a grande maioria foi convidada pela equipe de coordenação ou por outros professores e todos os participantes já pertenciam ao quadro universitário.

A respeito das disciplinas ou módulos⁵⁹ ministrados por esses professores foram mencionados os seguintes: (1) Metodologia para a elaboração de projetos; (2) Currículo e organização do trabalho pedagógico na educação integral; (3) Sociocognição; (4) Cidade educadora no contexto da Educação Integral; (5) Pesquisa; (6) Cultura e Arte; (7) Gestão Democrática e Cotidiano Escolar; (8) Inovações pedagógicas por meio de artes e mídias; (9) Educação e Etnia; (10) Currículo; (11) Arte e educação escolar; (12) Trabalho e educação integral e Desenvolvimento de pesquisa em educação integral; (13) Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Integral: unidade IV – Integração Curricular e unidade V – Experiências Escolares em Educação Integral; (14) Trajetórias Criativas: configuração das estratégias de trabalho I e II; (15) Trajetórias Criativas: configuração das estratégias de trabalho III.

Os nomes das disciplinas mencionadas no questionário variaram um pouco em relação aos nomes originais, mas lembramos que esta pesquisa exigiu

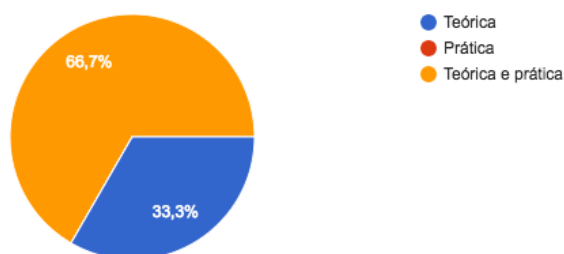
⁵⁹ Foram encontradas essas duas formas de organização dos conteúdos curriculares. No entanto, escolhemos fazer referência ao termo “disciplinas” por ter sido o mais utilizado nos cursos pesquisados.

um esforço de recuperação da memória dos cursos. A partir dessas menções foi possível confirmar a diversidade dos componentes curriculares desses cursos, indo de disciplinas mais específicas sobre os temas da educação integral e do tempo integral, àquelas mais gerais, como “Educação e Etnia” e “Gestão Escolar”. Também foi possível perceber que alguns professores foram responsáveis por mais de uma disciplina ou módulo, o que indica os diferentes arranjos curriculares encontrados nos quatro cursos. Quando perguntada a tipologia dessas disciplinas, os participantes indicaram que a maioria aliou componentes teóricos e práticos, reforçando os dados das entrevistas. Por outro lado, foi interessante observar que nenhuma disciplina foi considerada apenas de natureza prática, conforme observado no gráfico 05.

Gráfico 05 – Tipologia da disciplina/módulo

Tipologia da disciplina/módulo

15 respostas



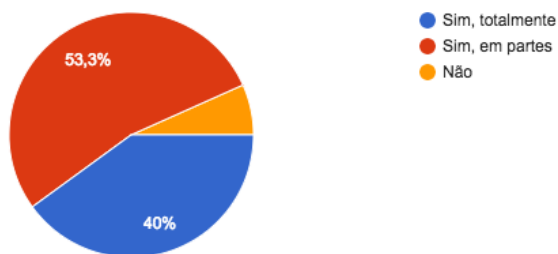
Fonte: Elaboração própria

Sobre o processo de elaboração curricular, a grande maioria dos professores disse ter participado, totalmente ou em partes, conforme podemos observar no gráfico 06:

Gráfico 06 – Participação dos professores na elaboração curricular no início do curso

Você participou da elaboração curricular no início do curso?

15 respostas



Fonte: Elaboração própria

É interessante que a maioria dos participantes tenha contribuído para esse processo de construção curricular, o que reforça uma postura mais ativa do professor universitário diante do currículo. Para a maior parte dos professores, essa participação caracterizou-se pela proposição e organização de disciplinas e atividades para o curso. Outros participantes declararam ter participado mais do processo de elaboração, ajudando a definir a matriz curricular e seus aportes teóricos, metodológicos, entre outros.

Sobre o processo de seleção e organização dos conteúdos relacionados às disciplinas, os professores afirmaram que esse foi, muitas vezes, um processo coletivo entre dois ou mais pares. Apenas um professor mencionou que partiu de uma ementa pré-elaborada para a organização da disciplina. A maioria informou que esse processo partiu das escolhas feitas especialmente para a disciplina ou módulo.

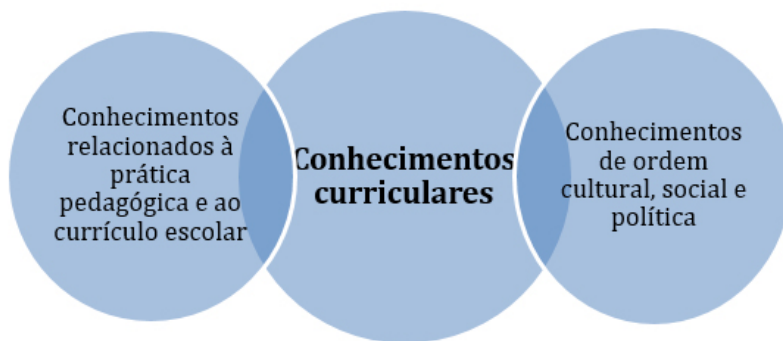
Acerca da avaliação do curso, os docentes consideraram que, no geral, a formação foi importante para seus estudantes/professores. Os aspectos mencionados sobre as qualidades encontradas na oferta dos cursos giraram em torno das seguintes ideias: (1) foi importante para a reflexão e troca de experiências sobre as especificidades das escolas de tempo integral, seus desafios, demandas, recursos etc.; (2) foi importante para criar um coletivo de professores e aproximar aqueles professores que trabalhavam na mesma rede de ensino; (3) foi importante para ampliar os sentidos da educação integral e capacitar os docentes para o trabalho nas escolas de tempo integral; (4) foi importante para os estudantes/professores pesquisarem suas práticas e construírem pesquisas, na forma de TCC,

sobre as escolas de tempo integral; (5) foi importante para o aprofundamento teórico e prático dos estudantes/professores. Percebe-se nesta avaliação a valorização de alguns aspectos “clássicos” da formação, como a capacidade de fazer pesquisa e o aprofundamento teórico, mas também de seu caráter social, manifestado na importância do coletivo para a troca de experiências e reflexões entre estudantes e professores.

As informações aqui descritas foram importantes para compreender melhor a perspectiva desses profissionais e caracterizar a diversidade encontrada no corpo docente. Por outro lado, também contribuíram para um melhor entendimento sobre os conhecimentos curriculares e as visões de docência destacados, a partir das experiências desses docentes com os cursos. Desta forma, apresentamos a seguir as categorias e subcategorias encontradas a partir da análise de conteúdo dos questionários.

4.3.1. Categoria “Conhecimentos curriculares”

Assim como na análise das entrevistas, essa categoria foi caracterizada pela combinação de duas subcategorias: (1) Conhecimentos relacionados à prática pedagógica e ao currículo escolar e (2) Conhecimentos de ordem cultural, social e política. Essas duas subcategorias representaram aqueles conhecimentos destacados pelos professores, que nesta pesquisa demonstraram relacionar-se mutuamente, conforme ilustrado na figura 03.



*Figura 03 – Conhecimentos curriculares
Fonte: Elaboração própria*

Essas subcategorias foram construídas a partir das reflexões trazidas por Sacristán (2007, 2017), Tardif e Lessard (2014), entre outros autores. Enquanto a

primeira subcategoria foi associada àqueles conhecimentos que dizem respeito ao trabalho docente no âmbito escolar, a segunda esteve relacionada àqueles conhecimentos mais amplos, que não estão voltados diretamente à prática docente, mas que assumem uma relação complementar com ela. Desta forma, apresentamos em seguida as análises das duas subcategorias encontradas.

Subcategoria “Conhecimentos relacionados ao currículo escolar e à prática pedagógica”

Essa subcategoria foi marcada pela reunião daqueles conhecimentos que se voltaram especificamente às escolas de tempo integral, no que tange ao trabalho docente, ao ensino e ao currículo escolar. Foram conhecimentos ancorados nas perspectivas sobre tempo integral e educação integral que esses docentes possuem e que projetaram na formação de seus estudantes/professores. Nessa subcategoria, os conhecimentos valorizados na formação docente se mostraram voltados para a construção de uma prática pedagógica, associada a diferentes saberes. De acordo com Sacristán, compreendemos que

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é um cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 2017, p. 26).

Desta forma, essa subcategoria também foi caracterizada pela relação entre o currículo de formação docente e o currículo escolar, em que um influencia e complementa o outro, e ambos culminam em uma prática pedagógica. Apresentamos no quadro 33 as principais unidades de contexto que caracterizaram essa subcategoria.

Quadro 33 - Subcategoria “Conhecimentos relacionados à prática pedagógica e ao currículo escolar”

Unidades de contexto
Os relacionados ao desenvolvimento sociocognitivo aplicados à prática docente . Vejo com alegria que um professor que compreende melhor o funcionamento dos mecanismos cognitivos dos estudantes torna-se consciente e seguro das escolhas metodológicas em sua área de conhecimento. E ganham todos, estudantes e professores, pois passam a atuar em sintonia e a alcançar resultados efetivos. (Questionário 3)
As inovações metodológicas , as iniciativas criativas e a importância da integração entre docentes no desenvolvimento dos procedimentos pedagógicos na escola. (Questionário 8)

A relação entre o mundo do trabalho e a educação integral . A partir desse conteúdo foi possível pensar a ontologia do trabalho, seu vínculo com a educação e os desafios de uma abordagem e de uma concepção integrada de educação. (Questionário 12)
Os conhecimentos de sua área em profunda relação com conhecimentos sobre o sujeito que aprende , os métodos, as tecnologias contemporâneas em diálogo com as demais áreas do conhecimento. (Questionário 3)
[...] saberes disciplinares, docentes, didáticos, humanos, afetivos e conhecer a realidade de seus alunos . (Questionário 7)
Domínio de história e procedimentos de linguagens, horizonte filosófico e ético , operações de tecnologia midiática , conhecimentos sobre saúde . São os amalgamas destes conhecimentos que permitirão maior aptidão no desenrolar pedagógico e no trato com os estudantes, além de viabilizar a qualidade necessária das interações entre colegas docentes. (Questionário 8)
A preparação deve ser dos docentes, mas também da escola. É fundamental que se pense o trabalho a partir de uma concepção de ensino que promova efetivas aprendizagens integradas valorizando os conhecimentos dos alunos e dando sentido àquilo que é ensinado para favorecer as leituras de mundo . (Questionário 14)
Conteúdos que possibilitavam aos professores superar uma visão utilitária e desprestigiada das linguagens artísticas . Dessa forma, poderiam ser mais atuantes em relação aos projetos que aconteciam nas suas escolas. (Questionário 11)
Trabalhei com o tema da escolarização em tempo integral e questões culturais; arranjos curriculares em educação integral e possibilidade de integração curricular . (Questionário 2)
Trabalhamos a interdisciplinaridade e atividades integradas no currículo . Estes conteúdos são importantes pois auxiliam a construção de uma perspectiva de educação que quebra os limites entre os componentes curriculares e traz uma visão integrada do conhecimento, possibilitando aprendizagens mais significativas. (Questionário 15)
Teoria e políticas de currículo . Porque formação docente para educação integral pressupõe domínio conceitual sobre categorias teóricas e compreensão sobre aspectos das políticas educacionais em geral e do currículo em particular. (Questionário 10)
A questão curricular certamente é fundamental, já que a educação integral requer uma reflexão sobre outras possibilidades de organização do conhecimento escolar tendo em vista a composição de currículos em jornada ampliada, assim como a formação integral dos estudantes. (Questionário 2)
Concepção de sociedade, de educação, de conhecimento, de currículo, de formação, de escolarização, de tempos/espacos na organização escolar , etc. (Questionário 10)
Conceitos, princípios e formatos curriculares relativos à interdisciplinaridade . (Questionário 13)

Fonte: Elaboração própria

Nessa subcategoria foi possível perceber o destaque dado ao conhecimento *sobre* os estudantes e *dos* estudantes. No que tange ao conhecimento *sobre* os estudantes, percebemos que envolveu uma valorização de suas histórias, suas famílias, culturas, mas também de seus mecanismos cognitivos e de aprendizagem. Destacou-se também a importância do diálogo entre áreas específicas e esse conhecimento acerca do estudante. Ainda relacionado ao conhecimento sobre o estudante, destacou-se a relação entre o mundo do trabalho e a educação integral. Neste sentido, se o objeto de trabalho do professor é o seu estudante (TARDIF; LESSARD, 2014), logo um dos conhecimentos mais poderosos (YOUNG, 2011) que esse profissional pode possuir é aquele que o ajuda a compreender melhor o seu estudante e, desta forma, conseguir se relacionar melhor com ele e ensiná-lo integralmente. No entanto – ainda que o foco desta pesquisa esteja no professor e, por isso, ele se encontre mais presente nas falas destacadas –, destacou-se também uma valorização do conhecimento trazido pelo aluno, ou seja, aquele conhecimento que ele já construiu sobre os conteúdos escolares, mas também sobre questões mais amplas, como o mundo social, cultural, político etc.

Compreender a docência como uma profissão de interação (TARDIF; LESSARD, 2014) leva a problematizar que, se por um lado o professor deve conhecer o estudante com quem trabalha, por outro, seus conhecimentos – caracterizados como disciplinares, docentes, didáticos, humanos – na prática se encontram com os conhecimentos trazidos pelos estudantes, e é nessa interação que docente e estudante constroem relações de ensino e aprendizagem. Portanto, a interação entre professor e aluno assume um papel central e pode se mostrar um grande desafio em tempos de precarização e intensificação do trabalho docente (TARDIF, 2013b) e de intensa cultura da violência.

Outros temas associados à prática pedagógica e ao currículo escolar das escolas de tempo integral foram as tecnologias contemporâneas e midiáticas, além do domínio sobre saúde, ética, e sobre as políticas educacionais em geral. Por fim, conforme indicado em uma das unidades de análise, percebe-se que a formação dessa prática envolve diferentes conhecimentos curriculares, mas que são as “amálgamas destes conhecimentos que permitirão maior aptidão no desenrolar pedagógico.” (Questionário 8). No entanto, destacamos que diferentes desafios estão envolvidos na definição sobre o currículo de uma escola de tempo integral e na sua culminância em uma prática pedagógica. Assim, o que pudemos perceber foi que em projetos demasiadamente amplos de educação integral, os contornos sobre o que deve compor a formação docente podem acabar dispersos e frágeis.

Quanto aos conhecimentos voltados para o currículo escolar, destacaram-se as ideias de integração curricular e interdisciplinaridade. Conforme indi-

cado por um dos professores, “A questão curricular certamente é fundamental, já que a educação integral requer uma reflexão sobre outras possibilidades de organização do conhecimento escolar”. Neste sentido, problematizamos que essas ideias foram divulgadas no PME, sem que, contudo, fossem atreladas às suas condições materiais e pedagógicas, evidenciando algumas conformações curriculares problemáticas, geradas a partir da organização do tempo integral em turno e contraturno e por meio de parcerias (ROSA, 2016). Também evidenciamos que o projeto de educação integral – mais voltado à formação ou à proteção – constituiu-se em um dos principais elementos a definir a organização curricular, uma vez que, de acordo com Apple (1995), o currículo

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p. 59).

Destacamos que a proposta de tempo integral na escola pública pode alterar significativamente as relações entre os espaços, tempos e sujeitos – trazendo modificações para o seu currículo escrito e vivido (GOODSON, 2013). Ainda mais no contexto colocado, em que coexistem, por um lado, um discurso de mudança curricular, inspirado pelas ideias de interdisciplinaridade e integração curricular e, por outro lado, a permanência da atual estrutura de escola em turnos. De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012, p. 292), “Essas ambivalências expressam o jogo político e a disputa pela fixação de um sentido de currículo integrado que nos traz as marcas das tensões presentes no contexto específico de sua produção.”. Portanto, evidencia-se a complexidade envolvida diante dessas ideias e de sua tradução nas escolas em tempo integral (CAVALIERE, 2009).

Ainda sobre os conhecimentos voltados às questões curriculares, os professores mencionaram algumas temáticas consideradas relevantes para o trabalho nas escolas de tempo integral, como: a organização de tempos e espaços na organização escolar, o debate acerca das teorias e políticas de currículo e as diferentes concepções de sociedade, educação, conhecimento, entre outras, presentes no universo escolar. Por fim, essa subcategoria evidenciou que nessas especializações houve uma valorização de determinados conhecimentos identificados como específicos à docência em escolas de tempo integral representados, por exemplo, nas ideias de currículo integrado e na compreensão sobre a realidade dos estudantes.

No entanto, nem todos os conhecimentos mencionados puderam ser relacionados diretamente com o tempo integral e sua prática educativa, indicando

uma valorização, por parte dos professores, de determinados conhecimentos, de ordem mais ampla, que não necessariamente se traduzem em uma prática, mas que contribuem para sua compreensão crítica. Esses conhecimentos foram organizados na segunda subcategoria e giraram em torno de aspectos culturais, sociais e políticos, conforme apresentado em sequência.

Subcategoria “Conhecimentos de ordem cultural, social e política”

Essa subcategoria foi representada por aqueles conhecimentos oriundos de questões de ordens culturais, sociais e políticas que atravessam a constituição da escola de tempo integral contemporânea e ajudam a construir seus sentidos. Foram descritos de forma ampla e apresentaram aqueles conhecimentos valorizados por sua importância na construção da função social da escola. Essa subcategoria evidencia que “[n]uma sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida” (SACRISTÁN, 2017, p. 19). Portanto, diferentes conhecimentos entraram em jogo na composição das formações docentes e, para além da existência de conhecimentos “específicos” sobre o tempo integral ou uma educação integrada, existiram aqueles que contribuíram para dar sentido e construir uma visão mais ampla e crítica diante desses temas. Desta forma, a seguir destacamos algumas unidades de contexto que caracterizaram essa subcategoria.

Quadro 34 - Subcategoria “Conhecimentos de ordem cultural, social e política”

Unidades de contexto
O aprofundamento no conceito de cultura e a ampliação deste conceito, incorporando a cultura brasileira , escolar e infanto-juvenil como culturas legítimas de serem trabalhadas na escola em contraface à tradição de sobrevalorizar a cultura eurocêntrica como balizadora das demais. (Questionário 6)
Estudo das políticas públicas em educação gestão e cotidiano escolar . (Questionário 7)
História das relações raciais no Brasil e no “mundo Atlântico”; racismo e colonialismo ; as lutas antirracistas e anticolonialistas na Educação. (Questionário 9)
Os novos sujeitos da escola, ou seja, os conteúdos socioculturais da juventude contemporânea ; a conexão de saberes; a pedagogia do fazer; os novos dispositivos culturais que formam a juventude. (Questionário 12)
Visão geral da educação brasileira , em especial as políticas públicas para o setor e a prática de ensino. (Questionário 5)

Fonte: Elaboração própria

Encontramos nessa subcategoria um duplo desafio na formação de professores, pois representa, em parte, conhecimentos comumente associados à formação do pensamento crítico e, em parte, representam conhecimentos que servem de base para possíveis definições mais amplas, como aquelas sobre o sentido da educação escolar, da sociedade e do ser humano como um todo. Em outras palavras, essa subcategoria indica conhecimentos que servem de base para determinadas reflexões que a educação exige, principalmente em um contexto de indefinição sobre o que deve constituir uma educação integral. Desta forma, os conhecimentos destacados podem ser considerados prementes na educação e aqui estiveram relacionados à cultura, às políticas públicas, às questões raciais e anticoloniais, às questões das juventudes, entre outras.

Esses conhecimentos podem induzir algumas reflexões necessárias à formação de um professor multidisciplinar, multipedagógico e multicultural (COELHO, 2002), na medida em que o sistema educacional e a ação do professor podem assumir tanto um papel de justiça social, quanto um papel conservador e reprodutor, aliado à manutenção da estrutura social (CANDAU, 2013). Por isso, como indica Candau, “[...] o educador deve possuir uma sólida formação em ciências sociais e humanas. Sua prática não é jamais ‘neutra’. Está a serviço da manutenção do *status quo* ou da transformação social” (CANDAU, 2013, p. 54). É nesse cenário que esses conhecimentos podem instrumentalizar os professores para a compreensão sobre os fenômenos enfrentados no cotidiano escolar em uma perspectiva mais ampla, inseridos em um contexto histórico e cultural.

Nesse processo, faz-se fundamental considerar alguns aspectos mais amplos, como os relacionados por Gabriel e Cavaliere (2012):

Quando referida à educação escolar, a educação integral apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A concepção de educação integral como prática político-social, visando a interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização ao final do século XVIII (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Esse sentido de educação integral implica ao professor um conhecimento sobre a escola, mas também sobre a vida, em um sentido mais amplo. Desta forma, ao professor é colocado o desafio de melhorar a trajetória escolar de seus estudantes e de toda a comunidade em geral – acarretando uma ampliação de funções, mas também de conhecimentos.

Portanto, conforme apresenta Sacristán (2017), o currículo é caracterizado por ser um projeto seletivo, cultural e social, política e administrativamente condicionado. Nesta perspectiva, a definição de um currículo de escola de tem-

po integral necessariamente passa pela reflexão sobre o tipo de sociedade que se quer construir e em quais contextos culturais, econômicos, raciais, políticos, entre outros, esta escola está inserida e como é a sua relação com esses contextos. Por isso, em suma, nessa subcategoria os conhecimentos sociais, culturais e políticos estiveram mais voltados para a compreensão sobre um panorama amplo na qual se insere a educação escolar, do que propriamente preocupados com uma definição específica sobre o que sejam esses conhecimentos quando se encontram voltados às escolas de tempo integral.

Uma vez apresentadas as subcategorias que compuseram os conhecimentos curriculares encontrados, damos continuidade às análises dos questionários apresentando as visões de docência identificadas.

4.3.2. Categoria “Visões de docência”

A categoria sobre as “visões de docência” encontradas nas especializações, foi caracterizada a partir de duas subcategorias: uma que compreende (1) um Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral e outra que vê (2) um Profissional limitado por suas condições de trabalho. Assim como nas demais categorias e subcategorias essas visões não assumiram uma relação hierárquica, constituindo dialogicamente a compreensão sobre como esse profissional foi pensado por esses professores universitários, conforme observado na figura a seguir:



Figura 04 – Visões de docência
Fonte: Elaboração própria

Na sequência, procuramos trazer as análises empreendidas em cada subcategoria, apresentando suas unidades de contexto e os diálogos teóricos suscitados.

Subcategoria “Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral”

Essa subcategoria foi recorrente nas falas dos professores e por isso se repetiu entre esses atores. Foi representada pela relação do trabalho docente com diferentes questões associadas aos temas da educação integral e do tempo integral. Observamos aqui uma preocupação em enfatizar a relevância social e educativa do professor e do seu caráter profissional, naquilo que diz respeito a uma formação profissional específica e em nível superior. Conforme indica Tardif, um dos objetivos do movimento de profissionalização “consiste em construir uma ‘base de conhecimento científico’ para o ensino” (TARDIF, 2013, p. 561). Portanto, essa subcategoria representou aquilo que os professores universitários compreenderam como importante para esse trabalho, destacando alguns aspectos curriculares e pedagógicos, e de enfrentamento dos desafios associados à ampliação do tempo escolar, conforme podemos observar nas unidades de contexto destacadas no quadro 35.

Quadro 35 - Subcategoria “Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral”

Unidades de contexto
A vejo como atividade intelectual e pública capaz de contribuir para a superação dos modelos convencionais que marcam a escolarização liberal moderna. (Questionário 10)
Em Florianópolis e região tivemos excelentes experiências em educação integral no momento do curso (ano de 2012), com tentativas de reorganização curricular e inovação das práticas docentes . (Questionário 2)
Assim, a atuação docente diante destes dois desafios (âmbito curricular e didático) torna-se outra questão fundamental. (Questionário 2)
Penso que o docente da escola de tempo integral necessita compreender esse projeto, de educação integral, que é muito maior que a escola de tempo integral . (Questionário 4)
A docência torna-se mais desafiadora e complexa exigindo a ampliação de habilidades e compromissos pedagógicos . (Questionário 8)

A educação integral é um **formato ainda especial** (pois deveria ser o padrão) de escola. Como tal requer todos os requisitos profissionais da profissão docente. (Questionário 13)

Além dos **conhecimentos da sua própria área**, é importante os **conhecimentos teóricos de educação**, envolvendo referências **que dialoguem com a perspectiva da educação integral**. (Questionário 15)

Fonte: Elaboração própria

Essa subcategoria foi marcada pela ideia de uma docência desafiadora frente às responsabilidades assumidas nas escolas de tempo integral e sob uma orientação de educação integral. Essas responsabilidades foram caracterizadas pela demanda, atribuída a este profissional, de ampliar habilidades e compromissos a fim de ensinar em uma perspectiva integral. Entre essas “ampliações”, destacou-se uma expectativa para que houvesse um envolvimento ativo do docente diante do currículo escolar, a fim de superar modelos convencionais de escolarização e realizar uma reorganização curricular conforme suas necessidades e contextos. Sua prática foi interpretada como inovadora e o desenvolvimento de seu senso crítico caminhou no sentido de ser capaz de realizar leituras e distinguir os diferentes significados de tempo integral e educação integral que possam estar em jogo nas políticas educacionais.

A partir destas colocações o que se apresentou foi uma ideia de educação integral capaz de construir novas bases para a educação escolar, em que “[...] a Educação Integral de hoje precisa ainda construir um novo currículo escolar, aumentar e qualificar o tempo de permanência das crianças sob responsabilidade da escola [...]” (BRANCO; GUIMARÃES, 2013, p. 172).” Para tal, a formação docente inicial e continuada pode caminhar nessa direção, pois

[...] talvez estejamos perante a necessidade de incluir, àqueles que ainda não a tem em suas matrizes curriculares, alguma ou algumas disciplinas que garantam aos nossos estudantes um espaço de sua formação como graduandos que os insira na problemática acerca das diferentes dimensões, legislação, concepções, políticas educacionais e práticas pedagógicas em educação integral (MAMEDÉ, 2012, p. 242).

Um aspecto a ser destacado nessa subcategoria encontrou-se na seguinte afirmação: “a educação integral é um formato ainda especial (pois deveria ser o padrão) de escola”. Essa fala representa uma tensão identificada por um duplo aspecto colocado a essa docência em que, por um lado, deveria ser o “padrão” da escola e, portanto, o modelo a embasar a formação e o trabalho de seus professores; mas, por outro lado, o que se apresentou foi a educação integral associada

a um “formato especial” e pouco generalizável para toda uma escola ou mesmo toda uma rede. Desta forma, o que essa dualidade revelou foi que, não somente o trabalho desse profissional foi pensado em um contexto fragmentado, como também o processo de formação continuada do professor acabou por apresentar um caráter especial, uma vez que não incluiu todos os docentes das escolas que implementaram o PME e, tampouco, todas essas escolas. Decerto que enquanto Programa Federal o alcance para realizar essa inclusão foi limitado, fazendo necessária, para tal, a participação das secretarias municipais e estaduais. No entanto, o que se evidenciou foi que, no que tange à formação docente, a integração entre secretarias de educação e União foi incipiente e após findar a iniciativa do PME as ações de formação em parceria com as universidades foram significativamente reduzidas.

Ao realizar um estudo sobre escolas de tempo integral no município do Rio de Janeiro, Cavaliere (2013, p. 238) destacou o caráter de “política especial” que a ampliação do tempo assume quando é associada às escolas com menos recursos e aos alunos em condições de vulnerabilidade educacional e social. De acordo com a autora,

As políticas especiais, em geral implementadas sob a forma de projetos, destinados a setores específicos da população, podem ser vistas como uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e alunos com maior dificuldade. Entretanto, ao serem destinadas aos segmentos da população que apresentam problemas sociais e escolares graves essas políticas tendem a afastar, das escolas afetadas, os alunos em melhores condições sociais e escolares (Costa, 2008). Esse fenômeno, de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais, pode autoalimentar os problemas existentes e exercer força antagônica às mudanças esperadas (CAVALIERE, 2013, p. 252).

É possível notar que essa visão de docência não desconsidera a escola de tempo integral como uma política especial, mas indica que para a formação desse docente faz-se necessário mais investimentos – incluindo aspectos como a reorganização curricular e a inovação da prática docente, além do domínio sobre conteúdos específicos do currículo escolar e da habilidade de integrar esses conteúdos, em uma proposta de educação integral.

No entanto, na contramão dessa visão de docência, a educação integral associada ao PME foi uma tarefa que deixou de ser somente da escola e de setores de governo ligados à educação, e passou a ser uma ação intersetorial viabilizada por meio de diferentes parcerias (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Por isso, a reflexão sobre o que se deseja com a oferta desse projeto de escola pública permanece necessária e os seguintes questionamentos atuais:

Nesse sentido, o que se entende hoje por educação integral: atividades regulares e complementares, acontecendo em turno e contraturno, com profissionais formados para tal tarefa e outros sujeitos cuja formação não específica pode gerar um trabalho igualmente pouco específico? Que concepção de sociedade, de homem e de mundo está por trás dessa possibilidade de formação integral? (COELHO; HORA, 2013, p. 230).

O que emergiu, nessa subcategoria, foi uma perspectiva de docência que se contrapõe a esse modelo de tempo integral, capaz de enfrentar e dar respostas aos desafios da escola pública contemporânea de tempo integral – considerando que esse professor se encontra integrado em um contexto e, portanto, vinculado às condições concretas em que desenvolve seu trabalho (TARDIF, 2013b). Desta forma, a partir das questões apresentadas nessa subcategoria, destacamos ser desejável “que se salte do que hoje é a educação integral – um programa – para se alcançar o patamar de uma política pública de educação muito mais consolidada do ponto de vista econômico, político e pedagógico” (MAMEDE, 2012, p. 240). O que nos leva à construção da segunda subcategoria que compõe as visões de docência encontradas nas especializações e que vinculou sua identidade às condições desfavoráveis presentes no ambiente onde as políticas de tempo integral são colocadas em prática – as redes públicas de educação básica.

Subcategoria “Profissional limitado por suas condições de trabalho”

Essa subcategoria foi construída a partir da conexão entre o processo de constituição profissional, docente e as limitações impostas pelas realidades identificadas pelos participantes da pesquisa. Assim, o que se evidenciou foi que independente do que foi projetado pelos documentos do PME (2007a, 2010a), a construção dessa docência não acontece somente em seus processos formativos, sendo condicionada por suas condições concretas e contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Desta forma, representou uma visão de docência que se construiu a partir das limitações impostas pelas escolas organizadas por esses modelos contemporâneos de educação integral e em tempo integral (COELHO; HORA, 2013; CAVALIERE, 2014), conforme podemos observar nas unidades de contexto selecionadas a seguir.

Quadro 36 - Subcategoria “Profissional limitado por suas condições de trabalho”

Unidades de contexto
Em 2018, não tenho conhecimento pois não estou atuando. Até 2015, 2016, a realidade era a de uma demanda exigente pelo contraste em termos de necessidades e condições para atender dignamente aos objetivos educacionais . (Questionário 3)
Na prática, os professores têm poucas condições de implementar as experiências que são frutos de seus estudos e pesquisas. (Questionário 5)
Considero o trabalho muito insuficiente por ser marcado pela cultura do reforço escolar. (Questionário 6)
Complexa em vista das ações privadas e religiosas; salas de aula cheias; a expansão do tempo muitas vezes para reforço escolar; a mão de obra flutuante e precarização de oficinheiros e demais profissionais. (Questionário 7)
Não tenho uma avaliação em forma de pesquisa. A distância penso que falta estrutura ; penso também ter que melhorar a formação docente para compreender o campo além do tempo integral chegando à educação integral. (Questionário 12)
Trabalho pouco valorizado e com poucas condições de efetivação. (Questionário 13)
Acho especialmente significativo o trabalho das escolas de tempo integral, mas acredito que ainda se precise qualificá-lo no sentido da efetiva formação integral e integrada . O currículo precisa, também, ser repensado. A escola de tempo integral não pode ser só mais do mesmo. (Questionário 14)
Acho que ainda está longe do que seria ideal , pois a integração entre os componentes curriculares permanece frágil, assim como o entendimento de como é possível articular a escola em tempo integral com uma educação integral. (Questionário 15)

Fonte: Elaboração própria

Essa subcategoria evidencia a fragilidade do trabalho docente diante das novas configurações das escolas de tempo integral. Se, por um lado, os professores universitários projetaram para seus estudantes/professores uma postura crítica e combativa diante dessas fragilidades, por outro evidenciaram uma visão de docência limitada pelas condições estruturais que foram encontradas no processo de formação.

No cenário contemporâneo, a escola pública de tempo integral vem sendo viabilizada, principalmente, por meio de parcerias e do trabalho voluntário. Neste sentido, os professores evidenciaram que essa organização escolar gera efeitos diretos à organização e interpretação do trabalho docente, na medida em que modifica a sua dinâmica profissional na divisão da responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem dos estudantes. A partir da entrada de diferentes atores na

escola, que assumem um “trabalho educativo” (COELHO; HORA, 2013, p. 218) na oferta do contraturno, as questões trabalhistas são afetadas pela convivência entre diferentes vínculos, empregatícios e não empregatícios – comumente nomeados de bolsas, monitorias, ajudas de custos etc. e direcionados a “sujeitos que não exercem a função de professor [...]” (COELHO; HORA, 2013, p. 220).

Essa organização de escola *em tempo integral* (CAVALIERE, 2009) modifica o trabalho do professor, exigindo que ele adote uma interpretação multidimensional do ensino e de seus estudantes, sem que seja alterada a sua dinâmica de trabalho – notadamente organizada em turno e contraturno, em que, no primeiro, os professores ocupam o lugar de colocar em prática o currículo oficial das redes de ensino e, no segundo, voluntários assumem uma função educativa, muitas vezes relacionadas àquilo que se entende por currículo diversificado, como no caso de atividades relacionadas às artes, cultura, esportes, entre outras áreas. O que se observou nessa subcategoria foram indicativos da precariedade encontrada no trabalho do professor das redes públicas de ensino e agravados quando colocadas em tempo integral. Segundo Coelho e Hora (2013):

[...] a expressão precariedade já carrega em si, semanticamente falando, a noção de algo fora dos padrões aceitáveis ou desejáveis. Refere-se ao escasso, raro, pouco, insuficiente [...]. precariza-se o trabalho docente quando se modificam as modalidades de organização dos processos de trabalho, a formação e o emprego, bem como as identidades, culturas e formas de representação simbólica no processo mesmo desse trabalho (COELHO; HORA, 2013, p. 220, grifo do autor).

Desta forma, percebemos nas respostas advindas dos professores, que essa precarização foi marcada pela ideia de um “trabalho pouco valorizado e com poucas condições de efetivação” e fortemente marcado pela “mão de obra fluutuante e precarização de oficineiros e demais profissionais”. Conforme indicado na apresentação dessa subcategoria, essas colocações não mostram um cenário favorável à construção de um professor com “uma nova postura profissional” (BRASIL, 2011c, p. 58), conforme idealizado nos documentos orientadores do PME (2009e, 2011c.), evidenciando que

Há neste sentido um grande campo de disputas, e, claro, com a presença de conflitos entre os diversos sujeitos que buscam situações distintas com o mesmo “mote” – inserção no mundo do trabalho. Ou seja, professores na rede pública querem melhores salários e recursos materiais, enquanto oficineiros em situação de desemprego querem legitimar suas práticas (COELHO; HORA, 2013, p. 232).

O alerta feito pelas autoras evidencia a disputa por um espaço em crise, em que professores e oficineiros são submetidos “à precarização de um trabalho

que as políticas públicas deveriam conceber com diferencial em relação ao processo tão desumanizado de transformação no mundo do trabalho” (COELHO; HORA, 2013, p. 232). Em última instância, podemos observar um processo de intensificação da precarização do trabalho docente, em que as condições que se apresentam como solução para a ampliação do tempo escolar esbarram nas mesmas limitações encontradas no processo de ampliação da “escola de massa” (LELIS, 2012).

No caso das escolhas adotadas pelo PME e embasadas pelo *Compromisso Todos Pela Educação* (BRASIL, 2007c), o uso de trabalho voluntário e a necessidade de parcerias para a ampliação dos espaços foram proclamados como solução para minimizar os custos públicos com esse tipo de escola. No entanto, o que se observou nessas falas foi que, por diferentes razões, a entrada desses novos sujeitos e setores intensificaram um processo de desvalorização do professor, ao invés de promover o contrário. Neste cenário, de forma geral, foi possível identificar uma perspectiva de docência que lida em seu cotidiano com diferentes manifestações da precarização do trabalho docente, evidenciando que os “ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto” (TARDIF, 2013b, p. 569). Conforme questiona Tardif, consideramos oportunas e atuais as seguintes indagações:

Nos últimos trinta anos, o movimento de profissionalização do ensino fez progressos significativos? Estaríamos definitivamente deixando para trás a idade da vocação e a idade do ofício? Em outros termos, estaríamos realmente nos dirigindo para a idade da profissão? Será que já se constata uma consolidação do movimento profissional? Esse movimento encontra-se realmente difundido, enraizado e desenvolvido na América Latina e no Brasil? Esses objetivos foram alcançados? (TARDIF, 2013b, p. 562).

Infelizmente, as repostas a essas questões são cada dia mais incertas e movimentos que vêm ganhando força no cenário nacional e internacional, como o “Todos pela Educação” (2007c), vieram para ampliar e consolidar o espaço da parceria público-privada na oferta do tempo integral em escolas públicas. A reboque, estabelecem novas organizações para o trabalho docente – que ampliam suas funções –, mas que em pouco modificam aquilo que esse possa ter de problemático. Em suma, o que essa subcategoria evidenciou foi um cenário em que o docente foi visto em condições precárias de atuação, sem muitas possibilidades de praticar uma integração curricular ou realizar uma formação integral.

De posse das análises apresentadas na construção das categorias e subcategorias empreendidas por meio da análise de conteúdo (BARDIM, 1977), em

diálogo com os aportes teóricos apresentados no capítulo dois, procuramos avançar com esta pesquisa no sentido de identificar as possíveis relações entre os conhecimentos curriculares e as visões de docência encontrados e como essas podem indicar aqueles conhecimentos docentes que puderam ser construídos por meio dessas formações. Para tal, procuramos triangular os dados analisados das três fontes de informações mencionadas nesta pesquisa. Assim, apresentamos a seguir como foi realizada essa triangulação e quais foram os achados de pesquisa que esse processo permitiu inferir.

4.4. A triangulação dos dados: em busca de conhecimentos docentes específicos às escolas de tempo integral e sob uma perspectiva de educação integral

De acordo com Yin (2001), um estudo de caso deve reunir o máximo de fontes possível a fim de enriquecer a análise e ampliar a compreensão sobre o fenômeno pesquisado. Diante dessa variedade de fontes, esse autor indica que o processo de triangulação, na análise dos dados, contribui para que o/a pesquisador/a possa se “dedicar ao problema em potencial da validade do constructo, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno” (YIN, 2001, p. 121). Esta etapa da pesquisa também foi elaborada com base nas Considerações de Minayo et al. (2010) sobre a triangulação de métodos. De acordo com essa autora, o processo de triangulação compreende

[...] a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (MINAYO et al., p. 233, 2010).

Conforme apresentado por esses dois autores, a triangulação permite colocar os dados em diálogo, a partir de um olhar reflexivo, comparativo e analítico. Desta forma, uma vez que esta pesquisa fez uso de metodologias variadas e esteve em contato com diferentes fontes de informação, compreendemos que a triangulação de seus dados pode contribuir para o adensamento de algumas questões e objetivos. Os três vértices de investigação que compuseram esse triângulo foram representados pelas vozes (1) das coordenadoras, (2) dos professores e (3) dos documentos – levantadas, respectivamente, por meio de entrevistas, questionários e pesquisa documental. Uma vez que na etapa anterior as categorias e subcategorias propuseram o diálogo dos dados com os referenciais

teóricos e com o contexto político e educativo mais amplo, em que esses cursos se inserem, compreendemos que nesta etapa o diálogo entre o que disseram coordenadoras, professores e documentos, sobre os conhecimentos curriculares e as visões de docência nos cursos, pode indicar quais conhecimentos docentes estiveram presentes nos casos investigados. Esperamos, por fim, que esta etapa possa contribuir para a construção de uma síntese para esta investigação, que busque responder de forma mais específica às questões e objetivos inicialmente propostos. Desta forma, procuramos desenvolver a triangulação relacionando os três vértices mencionados, conforme ilustra a figura 05:



Figura 05: Triangulação de dados
Fonte: Elaboração própria

De posse dessa estrutura, as análises foram construídas na seguinte ordem: inicialmente realizamos (1) a relação entre subcategorias da mesma categoria, em combinação simples. Em seguida, realizamos (2) a relação entre subcategorias de categorias diferentes, conforme disposto no Quadro 37. De posse do resultado dessas análises, identificamos quais foram as ideias centrais em cada categoria e estabelecemos um diálogo entre esse resultado e os dados obtidos na análise documental, conforme ilustra o Quadro 38.

Quadro 37 – Lista de relações analisadas entre subcategorias diferentes

Conhecimentos curriculares	Visões de docência
Conhecimentos relacionados à prática pedagógica	Profissional com consciência crítica sobre seu trabalho diante da educação integral e do tempo integral na escola pública
Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica	Profissional com jornada de trabalho integral em escola de tempo integral

Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico	Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral
Conhecimentos relacionados à prática pedagógica e ao currículo escolar	Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral
Conhecimentos de ordem cultural, social e política	Profissional limitado por suas condições de trabalho

Fonte: Elaboração própria

Quadro 38 – Categorias em diálogo com os dados da pesquisa documental

O que dizem os professores e as coordenadoras?	O que dizem os documentos?
Conhecimentos curriculares	Conteúdos em destaque nas ementas
Visões de docência	

Fonte: Elaboração própria

Desta forma, o percurso de triangulação dos dados teve início com o diálogo entre os participantes da pesquisa, para em seguida promover o diálogo entre o que esses participantes disseram e o que os documentos analisados indicaram. Essas interações permitiram o estabelecimento de muitas relações – algumas mais fortes e outras mais fracas. Assim, a fim de aprofundar algumas questões centrais nesta pesquisa, optamos por compor a análise desenvolvida na triangulação com aquelas relações que se apresentaram mais potentes. Para tal, nos apoiamos mais uma vez nos constructos teóricos apresentados no capítulo dois e, em especial nas contribuições de Shulman (2014) sobre os conhecimentos docentes.

Tendo os percursos descritos, iniciamos as análises com uma indagação colocada por Young (2011, p. 1116) e que consideramos pertinente para esta pesquisa: “[...] é importante verificar se o currículo disponibiliza de fato um conhecimento relevante, porque seria necessário que o fizesse”. Trazendo essa reflexão para o campo do currículo de formação docente e sua relação com os temas da educação integral e do tempo integral, acreditamos que a reflexão sobre quais co-

nhcimentos e quais visões de docência devem compor o currículo de uma escola de tempo integral, para que ela possa estar a favor de uma educação integral – e não apenas de uma educação dividida em atividades curriculares e extracurriculares – é válida e necessária.

Temos consciência de que apenas esses elementos não são determinantes para a construção de um currículo voltado a uma educação integral. Todavia, podem trazer pistas interessantes ao seu desenvolvimento. Da mesma maneira, entendemos que, para determinar quais conhecimentos podem ser relevantes nessa formação, faz-se necessário um número muito maior de ações e de vozes, do que reúne uma tese. Contudo, a partir das questões iniciais desta pesquisa e da análise das experiências selecionadas, foi possível observar alguns conhecimentos que se mostraram relevantes e que foram acompanhados de uma perspectiva de docência e de formação docente voltadas às especificidades desse tipo de organização escolar.

Assim, na interação entre as fontes de pesquisa, buscamos destacar algumas relações entre os conhecimentos curriculares e as visões de docência identificados e como esses, em diálogo, evidenciaram alguns conhecimentos docentes que fizeram parte da construção desses currículos de formação de professores, para as escolas de tempo integral e com uma concepção de educação integral.

A partir do pressuposto de que o conhecimento é construído em um mundo social, cultural e econômico, compreendemos que, por meio de um processo de recontextualização, as coordenadoras, professores e professoras atribuíram sentidos aos temas das especializações e desenvolveram conhecimentos e visões de docência sobre o significado de um trabalho docente na escola pública de tempo integral – identificados nos currículos escritos e vividos dessas especializações (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2017). Os quatro cursos indicaram, cada um à sua maneira, como ocorreu o processo de interpretação dos documentos originais do PME e como cada universidade, por meio de seu corpo docente, procurou se adaptar a fim de atender as demandas colocadas pelo MEC para a realização das especializações.

De um modo geral, foi possível observar que muitos daqueles conhecimentos e visões de docência, que compuseram esses currículos, foram interpretados de forma ampla e se relacionam mais com a educação em geral, do que com uma proposta de educação integral. Conforme indica Cora, “[...] tem todo um conjunto de desafios do professor na escola de educação integral que são idênticos aos da escola de não educação integral, idênticos” (p. 12). Todavia, pudemos perceber que outros se voltaram especificamente à questão da docência em escolas de tempo integral.

Desta forma, diante dessas relações, ao olhar para os “conhecimentos curriculares” presentes nos cursos foi possível identificar algumas ideias centrais que perpassaram as quatro experiências pesquisadas.

A primeira foi a valorização da integração entre teoria e prática, que permeou todas as subcategorias. Foi possível perceber que as perspectivas teóricas adotadas influenciaram na escolha de práticas pedagógicas voltada às escolas de tempo integral. Os conhecimentos relacionados a essas práticas, por sua vez, se constituíram como algo mais do que uma seleção de técnicas pertinentes – incluíram também concepções de mundo e influências teóricas, como os pressupostos de educação integral, advindos do PME, e a ênfase nas cidades educadoras. Essa ideia indica, ainda, algumas das escolhas que esse tipo de organização escolar pode motivar, como aquelas relacionadas ao currículo e à ideia de educação integrada (MENEZES, 2009).

Observamos nas diferentes fontes uma indicação de que essa integração deva ser realizada em diferentes níveis, que imbricados concretizam a prática escolar. O primeiro nível foi apresentado, de certa forma, no parágrafo anterior e esteve relacionado às escolhas teóricas que esses cursos adotaram e como podem influenciar a formação dos estudantes/professores e, de forma mais indireta, a construção da prática escolar. O segundo nível pôde ser observado na projeção de uma articulação entre teoria e prática na ação docente. Essa projeção foi construída nos cursos, em parte por um incentivo para que os professores propusessem experiências que articulassem as teorias das formações com a prática dos estudantes/alunos e em parte pelas experiências que esses estudantes/alunos compartilharam com sua turma, ao longo das especializações. Por fim, destacamos ainda que essa integração também foi relacionada à capacidade do docente de promover situações de ensino que coloquem os estudantes para experimentar na prática, ou o mais próximo que possam se aproximar dela, a teoria ou conhecimento que esteja sendo ensinado.

A partir dessas experiências, destacou-se que a prática pedagógica de uma escola de tempo integral foi idealizada em meio a essa integração, considerada pelos participantes da pesquisa como um indicativo para se observar se as intenções expressas nos currículos oficiais estão de fato sendo efetivadas, uma vez que:

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Assim como apresenta Sacristán (2017), o currículo é uma confluência de práticas e, portanto, sobre ele incidem decisões de âmbito teórico, prático, reflexivo, entre outros. Diante dessa indissociabilidade entre teoria e prática, outro eixo que se destacou foi aquele que reuniu conhecimentos associados à construção de um senso crítico e analítico junto ao estudante/professor. Foi possível perceber, entre os participantes desta pesquisa, que o modo de operacionalização do tempo integral proposto pelo PME serviu como um “gatilho” para que esse modelo de ampliação fosse questionado diante de suas limitações. A disparidade entre a expectativa atribuída à oferta do tempo integral, frente às condições mobilizadas, evidenciou uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos estudantes/professores, a fim de fortalecer a capacidade de projetar determinados princípios educativos que, contrariando condições adversas, possam ir ao encontro de uma formação integral. Esse senso crítico foi considerado importante para a compreensão sobre diferentes projetos de tempo integral e de educação integral, evidenciando a distinção entre esses dois termos e fortalecendo, junto aos estudantes/professores, algumas diferenças entre o que de fato “é” feito a partir dessas ideias e o que “poderia/deveria” ser feito. Notamos que, se por um lado cada curso teve uma composição curricular diferente, o que incluiu variadas fundamentações teóricas, por outro tiveram em comum a presença de conhecimentos de ordem pedagógica, mas também de ordem cultural, social e política – indicando uma preocupação com a formação desse senso crítico em um contexto mais global.

Outra ideia que se destacou entre os conhecimentos curriculares foi a de um currículo integrado. Conforme indicado na análise das subcategorias, esse é um termo que vem assumindo diferentes sentidos e o resultado da análise das fontes também apontou para essa direção. Em comum, percebemos que os cursos apresentaram diferentes frentes para a composição dessa integração, evidenciando a complexidade envolvida na materialização dessa ideia. Observamos que a integração do currículo não foi pensada somente no plano dos conteúdos, mas também na integração entre os docentes que ensinam esses conteúdos. Notamos ainda que: (1) a integração proposta extrapolou o trabalho de ensinar, evidenciando algumas questões relacionadas ao trabalho de gestão, como a formação de equipe, a adaptação e administração dos espaços escolares – e não escolares, quando for a opção – e a construção de uma grade de horários que comporte essa ampliação do tempo; e (2) embora não tenha sido uma relação direta, a ênfase que os currículos dessas especializações deram ao Projeto Político Pedagógico pode se configurar num ponto fundamental para uma integração curricular que atenda às necessidades da escola.

Em última instância, o que se observou a partir dos dados da pesquisa foi uma reflexão sobre a atual estrutura curricular escolar. Neste sentido, essa encontra-se comumente organizada em torno de um currículo disciplinar que pode se apresentar como um desafio a essa integração. Por motivos que caminham desde questões administrativas até questões conceituais, essa organização curricular integrada demanda um “tempo a mais”, que a organização em disciplinas e em turnos – tal como vem sendo colocada em prática – parece não conceder. Desta forma, pensar em integração implica refletir sobre algumas questões mais profundas relacionadas à organização do currículo escolar em disciplinas – e, consequentemente, pensar sobre os impactos desse modelo para a formação docente.

A triangulação apontou que a integração curricular pode envolver tensões de diferentes ordens. Segundo Moll (2012), entre os princípios apontados no Decreto nº 7.083/2010, que institui o PME, destaca-se a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socio-culturais. No entanto, Young (2014) alerta que as disciplinas ocupam um lugar insubstituível na construção e ensino dos conhecimentos e a ideia de currículo integrado pode acabar sendo perigosa, na medida em que, ao se ampliar demais as fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento, corre-se o risco de perder o foco do que se ensina. Por outro lado, notamos que a ideia de integração vem sendo associada às novas formas de construir e experienciar conhecimentos em um mundo tecnológico e altamente informado e informatizado. Observamos ainda que a ideia de currículo integrado pode ser discutida a partir de algumas perspectivas mais contemporâneas, que colocam em questão as diferentes estruturas de poder que envolvem a construção, validação e divulgação dos conhecimentos – especialmente aqueles considerados científicos e que compõem o currículo escolar (SILVA, 2011).

Portanto, em síntese, o que os dados indicaram foi que para integrar é necessário construir respostas a algumas perguntas, tais como: O quê? Por quê? Como? O que requer uma série de escolhas no âmbito do currículo e da organização escolar – envolvendo inclusive a carreira dos professores – e que não podem ser construídas apenas na formação, inicial e/ou continuada.

Por fim, a última ideia que perpassou pelos conhecimentos curriculares, das quatro experiências analisadas, foi a de uma formação integral do estudante. Sua definição se mostrou de amplo espectro. No entanto, em comum, os cursos indicaram que o estudante deve ser pensado pelo professor em suas diferentes dimensões e que o ensino deve estar em sintonia com elas. Indicaram, portanto, a valorização de um professor que se envolve e se compromete com seus estudantes em suas diferentes necessidades educativas, o que incluiu aquelas cognitivas,

mas também as sociais, emocionais e culturais. Neste sentido, observamos que a perspectiva que associa à educação integral uma formação multidimensional dos alunos, também confere ao docente um trabalho multidisciplinar, multipedagógico, multicultural e, também, multidimensional (COELHO, 2002).

Neste âmbito, o questionamento sobre quem deve(m) ser o(s) responsável(is) por desenvolver esse aluno em sua integralidade permanece central na reflexão sobre as escolas associadas a uma ideia de educação integral. Essas diferentes ênfases mostraram que os conhecimentos curriculares identificados se voltaram à construção de um professor da rede pública especializado e preparado para trabalhar em escolas de tempo e educação integral.

Desta forma, foi possível observar algumas concepções de docência envolvidas no desenvolvimento dessas especializações, que tiveram em comum a valorização profissional desse professor. Por meio da triangulação, foi possível identificar que, assim como aconteceu com os conhecimentos curriculares, as “visões de docência” giraram em torno de algumas ideias centrais, que procuramos destacar na sequência.

A primeira associou a docência em escolas de tempo integral à formação de um profissional que possa ter clareza sobre o sentido social e a importância política de uma educação em tempo integral – capaz de promover uma educação integral – para os estudantes das escolas públicas.

A segunda concepção destacou que, além da consciência crítica, esse docente deve estar preparado para ensinar em uma perspectiva integral. Para tal, foram apontadas: a necessidade de ensinar a partir do conhecimento dos estudantes (FREIRE, 1983); a importância de um ensino contextualizado com seu tempo e a exigência de um trabalho multipedagógico (COELHO, 2002). Esse ensino integral também foi associado ao enfrentamento de desafios comumente associados às escolas públicas, como aqueles gerados pela desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores nas salas de aula, e que podem se multiplicar em um contexto de uma ampliação de tempo – principalmente quando realizada sem as devidas estruturas.

A terceira e última esteve relacionada à necessidade de uma profissionalização específica àqueles docentes que trabalham nas escolas das redes públicas, capaz de promover condições favoráveis ao seu trabalho e ao seu desenvolvimento dentro de um modelo de escola *de* tempo integral (CAVALIERE, 2009).

Neste sentido, a triangulação evidenciou que a questão da carreira docente é central no projeto de escola de tempo integral e que, no caso do PME, as estruturas sugeridas não foram suficientes para atender os desafios dessa ampliação. Conforme enfatizaram as coordenadoras, o professor que trabalha em uma escola

de tempo integral, preferencialmente, deve ter uma jornada de 40 horas de dedicação à escola – incluindo nesse tempo suas atividades de planejamento, reuniões nas equipes, avaliações, entre tantas outras realizadas fora da sala de aula. Em contrapartida, o que os professores revelaram foi que a estrutura atual não favorece o desenvolvimento de um trabalho multidimensional (COELHO, 2002) e esse profissional acaba limitado por suas condições de trabalho. Portanto, observamos um duplo aspecto na constituição da profissionalização do docente das escolas de tempo integral, que oscilou entre as condições idealizadas e as identificadas como concretas. É possível que o contato mais direto dos participantes desta pesquisa com os alunos/professores – e os debates sobre suas experiências com o tempo integral – tenha contribuído na construção dessa percepção, de forma que pensar na formação desse profissional significou também problematizar suas condições de trabalho (COELHO; HORA, 2013). Essa ênfase também veio a confirmar as categorias construídas sobre a visão de docência e a afirmação pela profissão, reforçando que é um trabalho demasiadamente exigente para ser desenvolvido por voluntários, sem formação específica e sem vínculos empregatícios.

Destacamos que essas problematizações levantam a necessidade de refletir sobre como podem/devem ser inseridos no currículo de tempo integral aqueles conhecimentos que não têm uma “tradição” curricular, mas que gradualmente vêm ganhando espaço no currículo escolar – seja na forma de disciplina ou de atividades extracurriculares –; a título de exemplo, podemos citar a Robótica, a Capoeira, a Dança, entre outras. Essa percepção também é reforçada por Paro (2011), que, ao analisar o currículo do ensino fundamental brasileiro, constata seu aspecto conteudista e destaca:

Daí a relevância de se pensar em sua reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando. Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciências etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados. Todavia, conteúdos como a dança, a música, as artes plásticas e outras manifestações da cultura são igualmente necessários para o usufruto de uma vida plena de realização pessoal (PARO, 2011, p. 3, grifo nosso).

A inserção desses conhecimentos no currículo escolar reforça a relevância do tema pesquisado, uma vez que a formação desses educadores – responsáveis pelo ensino desses outros conteúdos – muitas vezes não é realizada no contexto formal, muito menos em nível superior – como exige a LDB/96. Na prática, o que se apresentou com a proposta do PME foi uma tendência de cisão no ensino, em que de um lado esteve o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014) e de outro o trabalho educativo (COELHO; HORA, 2013). Portanto, o que as ex-

periências pesquisadas mostram é que pensar a escola de tempo integral é pensar no seu currículo escolar, mas também no currículo de formação docente, uma vez que são esses profissionais os principais responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996). Do contrário, podemos nos deparar com uma proposta de formação integral que pode se fragilizar ao contemplar determinados conhecimentos, cujos “educadores” não possuem uma formação profissional ou, ainda, ao prever professores “ideais”, que na prática não atendem as demandas exigidas para essa organização escolar.

Em um cenário ainda pior, a falta de uma formação acadêmica profissional pode acabar contribuindo para um processo de precarização do trabalho docente e (COELHO; HORA, 2013) de desprofissionalização (TARDIF, 2013b; NÓVOA, 2017), na medida em que esse sujeito que ocupa uma função educativa muitas vezes não possui uma formação superior, tampouco uma licenciatura, e, portanto, não pode ser enquadrado em um estatuto profissional docente. Assim, se existe uma exigência para que a licenciatura seja formada em nível superior, inclusive no plano legal (BRASIL, 1996), a escola de tempo integral necessariamente vai se deparar com esse tipo de problemática. Podemos citar como exemplo a situação dos animadores culturais⁶⁰ na experiência dos CIEPs ou, de forma ainda mais precarizada, a situação dos oficineiros e monitores do PME (ALMEIDA, 2013).

Desta forma, em linhas gerais, foi possível compreender que o diálogo entre a análise das ementas e a análise das categorias e subcategorias indicou uma perspectiva de trabalho em tempo integral constituída, entre outros fatores, por conhecimentos que se relacionaram às ideias de: (1) integração permanente entre teoria e prática no processo de formação docente; (2) de senso crítico para interpretar diferentes propostas de educação integral e de tempo integral, o que incluiu conhecimentos pedagógicos, políticos, culturais, sociais, entre outros; (3) currículo integrado, responsável por estabelecer a integração de conteúdos, mas também da equipe escolar, dos diferentes espaços escolares, além da integração da escola com o meio social em que essa se insere e, por fim, a ideia de (4) ensino integral, que incluiu algumas competências a serem desenvolvidas pelos docentes com relação a essa expectativa de ensino, que compreende o aluno em sua multidimensionalidade. Essa perspectiva de trabalho, por sua vez, se relacionou a uma perspectiva de docência em tempo integral, que compreendeu esse profissional

60 A figura do animador cultural foi idealizada por Darcy Ribeiro e Cecília Conde no projeto dos CIEPs e consistia em uma pessoa da comunidade que assumia funções educativas, preferencialmente ligada às artes e à cultura. Em sua proposta original, a animação cultural trabalhava com a cultura local e suas manifestações, bem como com os artistas da região, para assim buscar construir um elo entre a escola e a comunidade (RIBEIRO, 1986). No entanto, com o tempo, entre outros aspectos, a falta de uma formação específica acabou dificultando a incorporação desses animadores na equipe escolar e na sua inserção dentro de um estatuto profissional.

como (1) aquele que conhece o sentido social e político da escola de tempo integral e que compreende que ela deve ser responsável por dar acesso às classes populares conhecimentos e experiências, que de outra forma poderiam ser mais restritos ou mesmo inexistentes; (2) aquele que engendra um ensino integral, que possa ir além da transmissão de conteúdos, promovendo nos estudantes seu desenvolvimento cognitivo em interação com o emocional, o social, o cultural etc. Para a construção de um ensino integral, evidenciou-se também a importância de conhecer o estudante com quem o professor trabalha e buscar compreendê-lo em sua multiplicidade. Por fim, as análises empreendidas revelaram que todas essas proposições e construções só são possíveis mediante o estabelecimento de (3) um docente que tenha uma carreira profissional que atenda de fato as especificidades projetadas pelos sistemas públicos de ensino para as escolas de tempo integral.

A partir da triangulação, observamos que os conhecimentos curriculares e as visões de docência indicaram a complexidade envolvida na construção dessas escolas e, portanto, na formação de seus professores. O que se destacou foi a reunião de alguns pressupostos que esses cursos tiveram em comum, relacionados a uma definição de escola de tempo integral e de educação integral, que em parte se assemelharam a alguns princípios encontrados no PME e em parte evidenciaram princípios contrários ao PME – como a valorização profissional em detrimento do trabalho voluntário. Portanto, percebemos que nesse movimento de formação docente, a escola de tempo integral foi pensada em termos filosóficos e conceituais, mas também em sua relação com a prática e com a realidade de professores, coordenadores, estudantes, entre outros.

No que pôde ser considerado específico sobre a docência em escolas de tempo integral, assim como Shulman (2014), consideramos relevante refletir sobre quais seriam as bases de conhecimentos para a formação em uma perspectiva integral e, portanto, para um ensino integral. Para tal, considerando que a multidimensionalidade dos estudantes se configura em um amplo espectro, nos perguntamos sobre quais dimensões dessa integralidade as escolas devem desenvolver? Seriam todas? Se sim, o que compreende esse universo? E, consequentemente, qual equipe docente deverá ser formada a fim de promover o desenvolvimento dos estudantes, em uma perspectiva integral e em tempo integral? A partir desses questionamentos e das respostas que eles possam suscitar, acreditamos que a formação de professores possa se voltar para essas temáticas com mais clareza, a fim de discutir e problematizar as experiências de escola de tempo integral, introduzindo o professor em um debate maior – o que inclui, conforme observado nas especializações, suas interseções com a política, a economia, as relações sociais e

culturais, entre outras. Neste cenário, inserir as ideias que acompanham os temas da educação integral e do tempo integral na formação docente pode ser relevante na medida em que

As escolas são instituições complexas e uma ETI⁶¹ é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição sine qua non a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar. Outra condição, portanto, é formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo. Uma outra condição ainda é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Assim como apresenta Cavaliere (2014), esse projeto de escola exige muitas ações estruturais em diferentes esferas que, se ignoradas, podem acabar colocando o professor em uma posição desfavorável e de sobrecarga. São demandas muito desafiadoras e que esbarram em questões, como as mencionadas pela autora, de difícil trânsito nas políticas educacionais.

Especificamente naquilo que tangenciou a figura do professor, percebemos que os conhecimentos curriculares identificados se dirigiram para a construção de visões específicas de docência, a fim de contribuir para a sua formação. Dessa relação, pudemos apreender alguns conhecimentos projetados especificamente para a docência em escolas de tempo integral. Assim, com base em cinco dos sete tipos de conhecimentos docentes indicados por Shulman (2014, p. 206), procuramos desenvolver algumas reflexões sobre como essas experiências puderam nos mostrar alguns conhecimentos docentes referentes às escolas de tempo integral e associados a uma concepção de educação integral.

Inicialmente destacamos que o *conhecimento do currículo* – aquele voltado aos materiais e programas didáticos e curriculares – apareceu nas fontes analisadas relacionado, principalmente, à ideia de currículo integrado – o que parece extrapolar a ideia inicial apresentada pelo autor, ao incluir outros elementos no currículo, como os espaços, tempos e sujeitos que compõem a educação escolar. Essa integração, por sua vez, compreendeu a articulação entre conteúdos, disciplinas, professores, alunos, e entre a escola como um todo e a comunidade da qual faz parte, colocando em evidência a amplitude de um *conhecimento do currículo* que se proponha integrar seus diferentes componentes.

61 Escola de Tempo Integral (ETI).

Assim como indica esse autor, “[p]ara atingir os objetivos da escolarização organizada, criam-se materiais e estruturas para ensinar e aprender. Entre eles, incluem-se os currículos, com seus escopos e sequências didáticas” (SHULMAN, 2014, p. 208). Nesta perspectiva, pensar em um conhecimento docente relacionado à ideia de currículo integrado requer a consideração sobre qual currículo deverá ser integrado. Também requer o desenvolvimento de estruturas para ensinar e aprender que partam do princípio de que a formação só poderá ser integral em uma escola que trabalha a favor dessa – inserida em um sistema educacional igualmente a favor dessa integralidade.

O outro conhecimento docente que pôde ser interpretado foi o *conhecimento pedagógico do conteúdo* – relacionado por Shulman (2014) à união entre conteúdo e pedagogia e ao reconhecimento dos diferentes conhecimentos necessários ao ensino. Esse pôde ser identificado, principalmente, por meio da interação entre as subcategorias que constituíram os conhecimentos curriculares e relacionou-se à ideia de um ensino integral, ao indicar que este deve ir muito além da transmissão de conteúdos ou de métodos que facilitem a aprendizagem, abarcando “[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas, ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula” (SHULMAN, 2014, p. 207).

A ideia de ensino integral pode se beneficiar desse tipo de conhecimento docente. No entanto, destacamos que sua definição é mais abrangente e implica a reflexão sobre as questões apresentadas anteriormente e a tentativa de responder a elas. Implica, ainda, a reflexão sobre o sentido de ensinar uma vez que, de acordo com Shulman (2014), esse é constituído por bases complexas e diversas e deve estar a favor de “[...] transformar as salas de aula em lugares onde os alunos podem cuidar de tarefas instrucionais, orientando-se a si mesmos para aprender com o mínimo possível de interrupções e distrações, e receber uma oportunidade justa e adequada para aprender” (SHULMAN, 2014, p. 210). Assim como apresenta esse autor, compreendemos que o ensino é uma tarefa complexa que exige a combinação de diferentes elementos e pode ser interpretado “[...] como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão” (SHULMAN, 2014, p. 214). Destacamos que:

[...] a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (SHULMAN, 2014, p. 217).

A partir dessa colocação, é possível perceber que o *conhecimento pedagógico do conteúdo* se articula a outro igualmente importante, identificado como *conhecimento dos alunos e de suas características* – apresentado por Shulman (2014) como o saber para quem se ensina. Esse conhecimento pôde ser identificado tanto na categoria sobre os conhecimentos curriculares, quanto sobre as visões de docência e relacionou-se à ideia de uma formação multidimensional do estudante. Na busca por desenvolver o estudante em sua integralidade, o conhecimento sobre quem ele é – qual a sua origem, sua constituição familiar, entre outros que giram em torno de seu universo – pode ser fundamental para que o professor consiga ensiná-lo. Neste sentido, Shulman (2014) aponta que o conhecimento sobre os alunos pode ser importante para que o ensino dialogue com o seu universo, por meio do processo de adaptação, descrito como:

[...] o processo de ajustar o material representado às características dos alunos. Quais são os aspectos relevantes de aptidão, gênero, linguagem, cultura, motivações ou conhecimentos e habilidades adquiridos anteriormente pelos alunos e que vão afetar suas respostas a diferentes formas de representação e apresentação? Quais concepções, equívocos, expectativas, motivos, dificuldades ou estratégias dos alunos podem influenciar as maneiras como abordarão, interpretarão e entenderão bem ou mal o material? A adequação está relacionada com a adaptação e se refere a adequar o material a alunos específicos na sala de aula, em vez de adequá-lo aos alunos em geral. Quando um professor pensa sobre ensinar alguma coisa, a atividade pode ser comparada com a analogia da manufatura de uma roupa. Adaptação é como preparar a roupa para um estilo, cor e tamanho específicos, de forma que possa ser pendurada num cabide. Quando a roupa está pronta para ser comprada por um cliente específico, porém, precisa ser adequada ao corpo dele para vestir perfeitamente (SHULMAN, 2014, p. 219).

Esse processo exige do professor o conhecimento de seu aluno em suas diferentes dimensões e contextos que o circundam. Também exige do professor a percepção de que os conhecimentos não se relacionam com todos os estudantes da mesma forma, pois cada um carrega uma bagagem pessoal e está inserido em um contexto social e cultural específico, o que nos remete ao próximo conhecimento identificado, que foi o *conhecimento dos contextos educativos* – relativo à compreensão do contexto social, cultural, econômico que envolve desde um grupo, ou uma turma, até aspectos mais amplos como a escola e o sistema educacional. Esse conhecimento pôde ser observado tanto na relação mais direta com o estudante, quanto na relação com a escola e seu entorno. Também pôde ser interpretado na valorização do senso crítico do professor da rede pública, para que consiga lidar com as dificuldades associadas às situações de precariedade com que muitas vezes tem que conviver. Afinal, para dar respostas a essas situações é preciso conhecê-las em profundidade, o que inclui saber sobre o contexto em que

são geradas e os efeitos que esses contextos podem produzir. Desta forma, esse conhecimento foi bastante enfatizado nas especializações e considerado fundamental para a construção de um ensino que dialogue diretamente com os estudantes e suas conjunturas sociais, culturais, econômicas etc.

Por fim, consideramos que nesta pesquisa o conhecimento docente que se mostrou mais desafiador foi o *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos* – que Shulman (2014) relaciona aos princípios filosóficos do ensino e às crenças dos professores sobre o mundo social, político e histórico. Esse, talvez, seja o grande “calcanhar de Aquiles” de uma educação que se pretenda integral, pois, conforme apresentado neste trabalho, esse é um significado em construção e um sentido em disputa (COELHO, 2009). Portanto, o conhecimento docente sobre os objetivos e finalidades da educação integral e em tempo integral se constrói em meio a diferentes tensões entre os limites e potencialidades dessa educação na contemporaneidade. Sendo assim, esse conhecimento possivelmente permanecerá em aberto por muito mais tempo, enquanto as ideias de escola de tempo integral e educação integral permanecerem associadas às políticas especiais de educação (CAVALIERE, 2013) ou mesmo a diferentes propósitos educativos relacionados à ampliação do tempo escolar, que se distanciam de uma perspectiva de educação integral.

Ao nos aproximamos do encerramento deste capítulo cabe incluir uma ponderação e duas reflexões. Sobre a ponderação, ressaltamos que os conhecimentos e visões de docência identificados foram construídos em meio a um contexto de ampliação fomentado pelo PME e, portanto, muitas ideias e terminologias se aproximaram e foram encontradas tanto nos documentos desse programa quanto nos documentos das especializações. Por isso, as análises empreendidas devem ser lidas dentro de um contexto maior, o que inclui considerar as dimensões, diretrizes e tensões associadas a esse programa.

Sobre a primeira reflexão suscitada, destacamos que, na contramão da estrutura prevista pelo PME (2007a, 2010a) para a operacionalização do tempo integral, os casos pesquisados demonstraram que a responsabilidade atribuída aos docentes que trabalham nessas escolas dificilmente será erigida sem o acompanhamento de sua formação – assim como a construção e valorização de sua profissionalização e carreira.

Ainda que os documentos orientadores do PME (2009a, 2011c) recomendem a valorização docente na escola de tempo integral, essas indicações deixam a cargo dos estados e municípios essa responsabilidade (BRASIL, 2007a, 2010a, 2009a). Desta forma, é desejável que, entre outras necessidades, os entes da federação tornem claro nas suas políticas de tempo integral a formação docente espe-

rada para o trabalho nessas escolas e a formação específica exigida para os demais profissionais – como no caso da constituição de uma equipe multidisciplinar.

A partir desse movimento e a fim de viabilizar o cumprimento da sexta meta do Novo Plano Nacional da Educação (2014-2024), acreditamos que a demanda de formação de professores sobre os temas associados à educação integral e ao tempo integral possa aumentar e, desta forma, ganhar espaço no currículo de formação docente no Ensino Superior, tanto na formação inicial quanto na continuada. Neste sentido, conforme enfatiza Shulman, “[o] ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica” (SHULMAN, 2014, p. 207).

No entanto, destacamos que se essa formação pode ser desenvolvida no âmbito universitário, conforme demonstram as experiências analisadas, também pode ser pensada no contexto escolar e realizada pelas próprias escolas. A interação entre faculdade e escola pode ser promissora nesse processo de formação, mas também pode representar um grande desafio, conforme reflete Ivone:

Eu não sei se a melhor forma de preparar é essa do MEC com as universidades, ou se é a escola, com as prefeituras, mas eu acho que foi uma semente e uma experiência que mostra primeiro que o professor vai, ele quer, né, e depois mostra que sem isso fica muito difícil, porque o professor que começa a trabalhar em uma escola de tempo integral, ou a rede pública onde ele está ligado é uma rede muito eficiente, muito rica, está em uma cidade grande, de universidade, que é o caso daqui do Rio, que acaba que de um jeito ou de outro eles têm oportunidades, mas eu fico imaginando em outras cidades médias e pequenas, onde esse professor dificilmente teria acesso a como fazer essa formação continuada, esse aperfeiçoamento para preparar esse professor, para trabalhar em uma escola de tempo integral com outro projeto, uma outra concepção de escola, de educação... (IVONE, p. 11).

Diante dessa colocação, reforçamos a importância da formação continuada em serviço, mas ponderamos que a formação realizada nas escolas e pelas escolas muitas vezes pode ser prejudicada por questões estruturais e políticas (MARCONDES et. al., 2017) – como a intensificação do trabalho docente. Destacamos que mesmo no caso das especializações, realizadas no âmbito universitário, as coordenadoras apresentaram como principal queixa a falta de tempo do professor. Assim, o que se apresentou foi que, para caminhar na contramão a essa tendência, a proposta de tempo integral nas escolas públicas deve incluir, de fato, tempo para a formação em serviço. O que requer estrutura e planejamento por parte das secretarias de educação. Pois, do contrário, conforme apresenta Anita, essa formação pode ficar prejudicada uma vez que tem:

[...] gente muito séria querendo muito mudar as coisas, mas que infelizmente esbarram na falta de apoio. Desde o apoio maior, dos governos, até o apoio de uma direção de escola que não libera esse professor para fazer esse curso, para fazer um curso de aperfeiçoamento. Então são guerreiros, são verdadeiros guerreiros que esbarram em inúmeras dificuldades, mas que vão à luta porque acreditam, acreditam na sua profissão, acreditam que a educação é algo que é transformador, e vão à luta (ANITA, p. 16).

Assim, se a tarefa da formação será realizada na escola, na universidade ou em um espaço de parceria entre ambas (NÓVOA, 2017) permanece sendo uma questão em aberto. No entanto, o que os participantes desta pesquisa enfatizaram foi que essa deveria ser uma frente mais amparada nesse projeto de escola.

A segunda reflexão emerge em meio ao cenário contraditório que vem constituindo o trabalho docente na escola de tempo integral na contemporaneidade: de um lado, encontram-se uma série de funções que envolvem o ensino de conteúdos curriculares, mas também o ensino de atitudes, de valores, de conhecimentos relacionados à vida pessoal, social, cultural, emocional, entre tantos outros; do outro lado, encontram-se as condições concretas em que esse trabalho se desenvolve, determinantes para os alcances e os limites desse trabalho e, no meio, encontra-se o docente, que carrega seus saberes, histórias e crenças. Os desafios associados a esse cenário foram evidenciados nesta pesquisa, por exemplo, nas subcategorias que compreenderam o professor como um profissional que deve estar preparado para lidar com os desafios relacionados à educação pública, mas que se encontra limitado por suas condições de trabalho. Assim, o que se evidenciou foi uma docência constituída em meio a uma tensão entre o ideal e o real.

Neste sentido, evidenciamos que as dificuldades que se colocam às escolas de educação integral e de tempo integral são muitas vezes as mesmas enfrentadas por outras escolas das redes públicas de ensino, uma vez que é dentro desses sistemas e para esses sistemas que essas escolas funcionam. Conforme apresenta Tarsila, “a escola é porosa, ela reflete o que vai no país” (p. 15). Portanto, se o país mantém desigualdades profundas, a escola pública vai enfrentar diferentes problemáticas, relacionadas às disparidades culturais, econômicas e sociais, que também vão se refletir na escola de tempo integral. Conforme evidenciado nesta pesquisa, ao professor da escola de tempo integral incidem desafios específicos, mas também desafios gerais que precisam ser superados, conforme ilustra o questionamento de Tardif:

Por exemplo, será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (da 1a série à 9a série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhece a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? (TARDIF, 2013b, p. 558).

Diante dos desafios levantados por esse autor, compreendemos que defender a constituição de uma profissionalização docente em escolas de tempo integral, em meio a uma constituição profissional docente problemática, que ainda não se desenvolveu por completo e que enfrenta tantas barreiras, pode parecer quase uma utopia. No entanto, mesmo que o final do PME tenha contribuído para um “esfriamento” desses temas na arena política, diferentes municípios e estados vêm desenvolvendo suas próprias políticas de ampliação do tempo escolar, evidenciando a existência de todo um corpo docente que tem se constituído em práticas específicas de tempo integral. Desta forma, ainda que as questões sobre a constituição da profissionalização docente não tragam respostas muito promissoras, elas indicam que esse processo está longe de ser concluído.

Neste contexto, consideramos que a profissionalização dos docentes que trabalham nas escolas de tempo integral se dá junto e dentro desse processo de profissionalização docente em geral. Por isso, ainda que o cenário não seja dos mais promissores, consideramos que a escola pública de tempo integral tem como desafio dar ao professor a devida centralidade que ele assume nesse projeto de escola – não somente no plano discursivo, mas também na prática. Para tal, acreditamos que a reflexão sobre seus conhecimentos e sobre o perfil profissional projetado permanece sendo um bom ponto de vista para a observação dessa realidade social (TARDIF; LESSARD, 2014).

5. Considerações finais

*“O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo? Vai repreendê-lo?
Não. O professor baixa a voz, com medo de acordá-lo.”
Carlos Drummond de Andrade*

Após caminhar por todo o percurso traçado, esta pesquisa se aproxima de sua conclusão. Desta forma, inicialmente relembramos os caminhos percorridos até aqui, para, posteriormente, indicar algumas considerações finais, construídas a partir dos achados da pesquisa.

No início do trabalho, apresentamos os caminhos profissionais e acadêmicos percorridos até o doutorado e como eles contribuíram para a escolha dos temas e objetos de pesquisa. Na justificativa, evidenciamos que a preocupação com a formação de professores em projetos de escola de tempo integral não é novidade e que tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro contemplaram essa questão ao idealizarem o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs.

A partir da experiência do PME e de sua empreitada na direção da formação docente, compreendemos que houve um grande investimento nessa direção, o que contribuiu para uma maior inserção dos temas da educação integral e do tempo integral nas universidades públicas. Ainda que o PME tenha sido encerrado, a meta estabelecida pelo atual Plano de Educação (2014-2024) de ampliação para 50% de matrículas em tempo integral, até o final deste decênio, mantém essa relação em evidência nos próximos anos. Por outro lado, a entrada de diferentes setores da sociedade civil e do trabalho voluntariado na oferta do tempo integral vêm se configurando em aspectos problemáticos que interferem no desenvolvimento do currículo escolar e do trabalho docente. Desta maneira, esta pesquisa justificou-se diante do valor da experiência com a construção de um currículo de formação docente, desenvolvido pelas especializações oferecidas por meio do PME.

Diante do cenário apresentado na introdução, esta pesquisa se questionou sobre a existência de conhecimentos específicos associados ao professor das escolas de educação integral e em tempo integral, e, em caso afirmativo, sobre quais conhecimentos seriam esses. Perante esses questionamentos, consideramos que no recorte desta pesquisa, de alguma forma, esses conhecimentos foram

validados, selecionados e organizados em um currículo formal de formação continuada.

A fim de compreender as questões e objetivos propostos, algumas escolhas metodológicas foram realizadas. A primeira, que orientou todas as demais, foi a opção pela pesquisa qualitativa. A partir dessa escolha, optamos por realizar um estudo de caso coletivo nos cursos oferecidos pelas universidades UFG, UFRJ, UFSC e UFRGS.

Por meio do contato com as coordenadoras, professores e com os documentos pedagógicos desses cursos, foi possível conhecer melhor em que contexto eles foram desenvolvidos e quais estruturas curriculares foram elaboradas em cada caso. Também foi possível perceber aquilo em que esses cursos se assemelharam e aquilo em que se distinguiram, principalmente quanto aos seus currículos. Assim, a partir: (1) das entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras; (2) dos questionários aplicados aos professores e (3) dos documentos pedagógicos relacionados aos cursos, foram realizadas (4) análises de conteúdo (com as entrevistas e questionários) e (5) análise documental. Ao longo da pesquisa foi possível responder a grande parte das questões formuladas e alcançar os objetivos traçados. Por fim, após concluídas essas etapas, encerramos o trabalho desenvolvendo a triangulação de seus dados. Nesta etapa, tivemos como intenção aprofundar a análise e dispor as diferentes fontes de informação em uma relação dialógica, a fim de identificar as ideias centrais desenvolvidas nos cursos e os conhecimentos docentes que puderam ser construídos a partir dessas experiências.

Assim, diante das questões e objetivos traçados e diante das escolhas metodológicas e teóricas apresentadas, foi possível descobrir que nossa hipótese inicial se confirmou, revelando a existência de conhecimentos específicos vinculados à docência em escolas de tempo integral. No entanto, o que se revelou adicionalmente, foi que esses conhecimentos são contextuais e construídos em acordo com os projetos de escola de tempo integral e educação integral, em jogo nas políticas educacionais. Portanto, nos casos pesquisados, esses conhecimentos estiveram intimamente vinculados à percepção dos formadores/as e das coordenadoras sobre as escolas de educação integral e em tempo integral – evidenciando que esses profissionais ocupam um espaço de relevo nessa construção e validação de concepções. Dessa confirmação, foi possível concluir que, nos casos pesquisados:

(1) Os cursos de especialização foram construídos em contextos variados, o que incluiu diferentes regiões do país e a parceria com Faculdades de Educação (UFRJ, UFSC e UFRGS) e Cursos de Licenciatura (UFG). O contexto temporal em que foram desenvolvidos também foi sensivelmente diferente, abrangendo

o período de 2011 a 2015. Destacamos que as universidades que ofereceram os cursos, no geral, demonstraram uma familiaridade pequena com a elaboração de pesquisas sobre os temas da educação integral e do tempo integral e poucos professores deram seguimento as essas pesquisas após o término dos cursos.

(2) As universidades se organizaram de diferentes maneiras para oferecer as especializações. Pudemos perceber isso através (a) das diferenças entre o tempo disponível para cada universidade elaborar o currículo dos cursos; (b) da grande variação entre o quantitativo de professores e de disciplinas e módulos de cada curso e (c) da utilização de outros cursos de especialização como referência na construção da estrutura curricular dessas especializações. Também foi possível perceber essas diferentes organizações a partir das ênfases teóricas encontradas nas disciplinas oferecidas em cada curso – que caminharam entre diversos temas e assuntos.

(3) No geral, as estruturas curriculares dos cursos foram desenvolvidas no interior das próprias faculdades e pelas coordenadoras e professores das especializações. Os currículos escritos e vividos foram desenvolvidos a partir de questões e ideias provenientes do PME, somadas aos conhecimentos e pressupostos adotados pelos corpos docentes das faculdades, além daqueles conhecimentos adquiridos por esse corpo docente no contato com as turmas que fizeram as especializações investigadas.

(4) A respeito dos conhecimentos curriculares identificados nesses cursos, destacamos que eles foram organizados em cinco subcategorias, construídas em diálogo com as escolhas teóricas apresentadas no início do trabalho. As três primeiras foram originadas das análises das entrevistas com as coordenadoras e denominadas: (I) Conhecimentos relacionados à prática pedagógica; (II) Conhecimentos relacionados à fundamentação teórica e (III) Conhecimentos relacionados ao pensamento crítico e analítico. As duas seguintes emergiram da análise dos questionários com os professores e foram denominadas: (IV) Conhecimentos relacionados à prática pedagógica e ao currículo escolar e (V) Conhecimentos de ordem cultural, social e política.

(5) Sobre as principais visões de docência em escolas de tempo integral encontradas nesses cursos, ressaltamos que também foram organizadas em cinco subcategorias, dentre as quais três foram oriundas das análises das entrevistas com as coordenadoras: (I) Profissional com consciência crítica sobre seu trabalho diante da educação integral e do tempo integral na escola pública; (II) Profissional com jornada de trabalho integral em escola de tempo integral e (III) Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral. As ou-

tras duas subcategorias foram elaboradas a partir das análises dos questionários, aplicados entre os professores, e compreenderam: (IV) Profissional preparado para ensinar em uma perspectiva integral e para lidar com os desafios inerentes ao trabalho em escolas públicas de tempo integral⁶² e (V) Profissional limitado por suas condições de trabalho. Assim como entre os conhecimentos docentes, as subcategorias que constituíram as visões de docência foram desenvolvidas e analisadas em diálogo com as referências teóricas apresentadas no capítulo dois.

(6) Os conhecimentos curriculares desses cursos foram relacionados com o(s) sentido(s) sobre a docência em escolas de tempo integral, por meio da triangulação de dados. Observou-se que algumas ideias se mostraram dispersas e distantes dos temas em foco nas especializações, enquanto outras se mostraram específicas e centrais nos quatro cursos pesquisados.

As ideias centrais que se destacaram com relação aos conhecimentos curriculares foram: (a) uma integração permanente entre teoria e prática no processo de formação docente; (b) o fortalecimento do senso crítico para interpretar diferentes propostas de educação integral e de tempo integral; (c) o desenvolvimento de um currículo integrado, responsável por estabelecer a integração entre conteúdos, mas também entre equipe escolar, espaços escolares, entre outros e (d) um ensino integral, que compreenda o aluno em sua multidimensionalidade. Essas ideias se relacionaram diretamente a uma perspectiva de docência em tempo integral, que compreendeu esse profissional como (I) aquele docente que conhece o sentido social e político da escola de tempo integral; (II) aquele docente que engendra um ensino integral, que, para além da transmissão de conteúdos, promove nos estudantes o seu desenvolvimento cognitivo em interação com o emocional, o social, o cultural etc. e (III) aquele docente que tem uma carreira profissional que fortalece sua prática, diante das demandas exigidas pelos sistemas públicos de ensino para as escolas de tempo integral.

(7) Por fim, a partir do diálogo entre as diferentes fontes desta pesquisa e da análise tecida sobre as ideias apresentadas por Shulman (2014), foi possível inferir que as experiências que constituíram este estudo de caso coletivo evidenciaram a construção de alguns conhecimentos docentes, interpretados como: (I) *conhecimento do currículo*, que apareceu nas fontes analisadas relacionado à ideia de currículo integrado; (II) *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que se relacionou à ideia de um ensino integral; (III) *conhecimento dos alunos e de suas características*, relacionado à ideia de uma formação multidimensional do estudante, fortalecida por meio da compreensão de sua integralidade e do conhecimento sobre quem ele é, sua origem, constituição familiar, entre outros elementos que

62 Lembramos que essas subcategorias se repetiram entre coordenadoras e docentes.

giram em torno de seu universo; (IV) *conhecimento dos contextos educativos*, que pôde ser observado na relação direta com o estudante e na relação da escola com seu entorno. Mas, também, pôde ser interpretado a partir da valorização do senso crítico do professor da rede pública, para lidar com as dificuldades associadas às situações de precariedade que experimenta no dia a dia. Por fim, o último conhecimento docente que pôde ser interpretado foi o (V) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos*, talvez o mais difícil de identificar, revelando-se um conhecimento em aberto, construído em meio a um contexto em que diferentes sentidos disputam a definição das ideias de educação integral e de tempo integral nas políticas públicas (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009).

Destacamos ainda que as análises construídas nesta pesquisa partem da conjugação de três fontes de informações e, portanto, retratam seus pontos de vista. Assim, estivemos cientes dos limites encontrados na construção de um significado sobre aqueles conhecimentos docentes associados às escolas de tempo integral. Conforme indicado na resposta de um dos questionários “Essa é uma questão incrivelmente complexa para ser respondida deste modo. O conhecimento docente pode ser algo tão plural e múltiplo que não cabe uma pergunta tão genérica e catalogadora” (Questionário 6). Diante dessa colocação, consideramos que a questão sobre, afinal, o que pode ser considerado específico no trabalho e, conseqüentemente, na formação de docentes que atuam em escolas de tempo integral, exige respostas complexas, sujeitas a diferentes tensões e limites. Por isso, destacamos que as reflexões construídas, embora inseridas em um contexto mais amplo, foram circunscritas a quatro cursos específicos e a três fontes de dados. Contudo, entendemos que o desenvolvimento do estudo de caso coletivo delineou um retrato significativo da experiência de formação docente para as escolas de tempo integral – pelo número de universidades, de professores e de estudantes/professores que esses cursos abrangeram – e pôde evidenciar, mesmo que parcialmente, alguns conhecimentos docentes projetados no desenvolvimento dos cursos.

Além dos conhecimentos e visões de docência mencionados, esta pesquisa também evidenciou alguns aspectos problemáticos, quanto à inserção desses temas nas universidades e às demandas do MEC e das secretarias de educação (municipais e estaduais) para a formação docente e universitária. Conforme indica Tarsila,

Então eu enxergo que a ideia, a concepção da educação integral, preferencialmente integrada, não é apenas o turno e nem o tempo que se fica na escola, mas a qualidade daquilo que se oferece para a formação de todo brasileiro, que deveria ser, poderia aumentar se houvesse um diálogo maior, uma articulação verdadeira entre os setores que importa de-

cidir. Então, claro que por consequência a formação dos educadores vai respirar mais ou menos, com mais propriedade ou com menos propriedade, também é porosa a universidade, tudo que ocorre nos demais setores, ela precisa atender a demanda do real quando chegar lá na ponta da escola, ela precisa também ser influenciadora nas políticas que vão ser geradas, até nos editais, mostrar o que não é cabível, mostrar o que é cabível, o que seria razoável, o que não é razoável, enfim, é complexo (TARSILA, p. 25).

Evidenciou-se que para esses temas entrarem em pauta na educação faz-se necessário investir em sua construção, não somente junto ao professor da educação básica, mas também junto ao professor do ensino superior. No entanto, o tempo integral e a educação integral na contemporaneidade tornaram-se temas multifacetados e polissêmicos, o que pode acabar por exigir do professor universitário uma investida maior na pesquisa sobre esses temas – a fim de saber com o quê o docente da educação básica se depara, na prática, quando ouve de suas secretarias de educação e das coordenações das escolas que estão praticando uma “educação integral” em “tempo integral”.

Esta pesquisa indicou que as investidas do MEC para inserir esses temas na formação continuada, oferecida pelas universidades públicas, tiveram efeitos para além da oferta dos cursos em si, como uma melhor compreensão por parte do corpo docente sobre as realidades encontradas nas escolas de tempo integral – tanto quanto aos seus desafios, quanto ao seu potencial.

Ao participarem das especializações, os professores, no geral, puderam aprofundar algumas temáticas relacionadas ao PME e às propostas de tempo integral e educação integral. Em um processo de resignificação e reinterpretação, foi possível perceber que cada curso deu um enfoque teórico diferente a essas discussões. Da mesma forma, os professores apresentaram esses temas aos estudantes/professores de acordo com seus referenciais, experiências e possibilidades. Além disso, a oferta dessas especializações permitiu que os alunos trouxessem suas experiências para dentro da sala de aula e discutissem com seus professores e entre seus colegas de turma os dilemas, dificuldades e incertezas envolvidos no trabalho em escolas de tempo integral. Partindo da premissa de que o conhecimento é uma construção coletiva, compreendemos que esse movimento de trazer docentes que trabalham em escolas de tempo integral para dentro da universidade certamente contribuiu – mesmo que, em alguns casos, timidamente – para que os formadores universitários ampliassem suas perspectivas sobre a escola de tempo integral.

Esta pesquisa também pôde indicar a fragilidade na consolidação da profissionalização do professor de escolas em tempo integral. Percebemos nos relatos dos professores e coordenadores o descompasso entre a expectativa depositada nesse profissional diante da sua realidade nas escolas públicas, em que

mais uma vez as condições de trabalho mostram-se contrárias às mensagens positivas propagadas pelas políticas educacionais. O que se revelou foi que, se no plano das políticas e das práticas a profissionalização desse docente encontra-se muito aquém do esperado, no plano de sua formação universitária essa discussão permanece incipiente e a inserção desses temas restrita a poucos professores. De fato, a experiência desses cursos se mostrou insuficiente para fomentar entre o corpo docente universitário, dos casos investigados, a discussão sobre a escola pública de tempo integral e as diferentes concepções de educação integral – salvo algumas exceções.

Assim, de forma geral, se por um lado esta investigação indicou que essas experiências foram incipientes e extintas, por outro, ressaltamos que os temas da educação integral e do tempo integral continuam a ser foco de especializações em faculdades particulares, investigados por diferentes pesquisadores e alvo de atenção de fundações privadas.⁶³

Mesmo extinto, o PME assumiu grande dimensão no território nacional e chegou em todos os estados e na maioria dos municípios brasileiros (MOLL, 2012). Desta forma, ainda que as experiências relacionadas ao PME, em muitos casos, não tenham se constituído em ações mais duradouras ou em políticas públicas, compreendemos que ao colocar em prática essas especializações, mais do que simplesmente reproduzir uma diretriz do MEC, os professores universitários refletiram e se aproximaram dessas temáticas, ampliando e aprofundando seus significados.

Assim, acreditamos que a partir da interpretação desses docentes sobre esses temas e do exercício de um currículo escrito e vivido (GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2017) de formação docente, alguns conhecimentos e interpretações sobre essa docência puderam ser construídos, evidenciados e analisados nesta pesquisa.

Ressaltamos que não nos propomos a responder, dentro de uma perspectiva mais ampla, se os conhecimentos encontrados e destacados nesses cursos podem ou devem compor um “currículo relevante” (YOUNG, 2011) ou servir de base para composições futuras que mirem esse tipo de organização escolar. Conforme já foi dito, acreditamos que essa é uma resposta coletiva, que deve ser pensada conjuntamente e contextualizada caso a caso. Mas acreditamos que o processo de análise dos dados forneceu pistas importantes sobre alguns conheci-

63 Como, por exemplo, a Fundação Itaú Social. Fundação ligada ao Banco Itaú, criada em 1993 e que tem como missão desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Em 2013, essa fundação lançou uma publicação sobre os “Percursos da educação integral” e desde então vem dedicando atenção às ideias de educação integral e de tempo integral. (Fonte: Site da Fundação Itaú Social: www.itausocial.org.br)

mentos que, se observados na literatura recente, vêm sendo associados às ideias de tempo integral e educação integral.

Portanto, esses conhecimentos podem ser úteis para compor a reflexão e o debate sobre que tipo de escola de tempo integral e de educação integral desejamos enquanto sociedade e que tipo de estudante e de professor desejamos formar para e com essas escolas. Esses conhecimentos indicam ainda que algumas concepções de docência estão sendo projetadas para as escolas de tempo integral e para o trabalho dentro de uma perspectiva de educação integral, que em parte se aproximam de uma ideia de ensino integral e em parte são moldadas pelas condições concretas de trabalho dos professores das redes públicas.

Decerto que as reflexões sobre os limites e diferenças entre o tempo integral e o tempo parcial nas escolas, bem como se a educação deve ser integral ou não (PARO, 2009), encontram-se longe de alcançar algum consenso, uma vez que envolvem disputas pelo próprio sentido da educação. No entanto, se considerarmos que as escolas de tempo integral permanecem na agenda do país (BRASIL, 2014b), faz-se relevante que os professores possam, ao longo de sua formação, contar com elementos teóricos e práticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho crítico nessas escolas. Desta forma, em uma profissionalização que passa pela formação universitária (NÓVOA, 2017), mostra-se oportuno que essas instituições possam participar desse debate, a fim de contribuir para o desenvolvimento das escolas públicas de tempo integral e a formação de seus professores.

6. Referências

6.1. Referências bibliográficas

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. 2015. 181p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ALBERTO, Simão; TESCAROLO, Ricardo. A profissão docente e a formação continuada. In: *Anais do Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*, 2009. p. 2398-2409.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. *Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco*. 2013. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v.33, nº 2, maio/ago. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, nº 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do. *Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação*. 2013. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do; ROSA, Alessandra Vitor; ALMEIDA, Érica Cristina Gomes. Proteção integral ou educação integral? Concepções nas políticas educacionais de tempo integral. *Teoria e Prática da Educação*, v. 19, nº 2, p.21-30, 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, nº 40, p. 95-103, jul./dez.2013.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson^o (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, Aline Arantes. *A formação continuada em serviço dos professores da educação infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS*. 2017, 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2017.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. *Política curricular para a educação integral: formação de professores no Brasil e em Portugal*. 2017, 284p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOOL, Jaqueline (org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

_____. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu*. 2009, 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2009.

BRANCO, Veronica; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. A construção da educação integral e a formação continuada de professores alfabetizadores no município de Porecatu – Paraná. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (org.), *Educação integral: história, políticas e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 167-184.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: *Cidade educadora: princípios e experiências*. GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo; CABEZUDO, Alicia. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, Vera. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.56-72.

CARVALHO, Elizabeth Castanheira Cavalcanti de. *Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de horário integral: o caso do colégio estadual Julia Kubitschek (CEJK)*. 2016, 110p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Ligia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-60.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, nº 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, nº 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Ligia M. C. C.(org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*, 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013. p. 237-254.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129. p. 1205-1222, out./dez, 2014.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: v. 22, nº 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins, Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*, 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 216-236.

COELHO, Ligia. Martha Coimbra da Costa.; Marques, Luciana Pacheco; BRANCO, Veronica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. In: *Anais XV ENDIPE*, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010.

COSTA, Neiva Solange da Silva. *A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios*. 2016, 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Arguelles da. *Escola municipal, poder e Estado: o Programa Mais Educação em Duque de Caxias*. 2016, 235 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

DE MELO, Lohanna Carrilho. *A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma escola em tempo integral: expectativas e dilemas*. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, nº 115, p. 139-154, jul. 2002.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004.

FÉLIX, Jeane, Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann;

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133-152.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen^o Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, nº 1, p. 229-251, jan^o/mar. 2015.

FERREIRA, Jaime Ricardo. *O programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar*. 2012. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF. 2012.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, AJ de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 307-335.

FLORES, Maria Assunção. *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 1 ed. 2000.

_____. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, nº 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

_____. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Rev. Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, nº 1, p. 161-191, jan^o/jun^o 2011.

_____. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, nº 59, out./dez., 2014.

_____. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: José David Justino (coord.). *Formação inicial de professores: textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015*. Portugal, Lisboa: Edição: Conselho Nacional de Educação Coleção: Seminários e Colóquios Edição Eletrónica, nov. 2015. p. 191-222.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é o método dialógico de ensino? O que é uma Pedagogia situada e empowerment? In: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 121-146.

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100, ed. Especial, p. 1203-1230, 2007.

_____. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, nº 10, p. 211-226, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jacqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (orgs.) *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, v. 40, nº 4, p. 1109-1124, 2014.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a (complexa) produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, nº1, p.5-14, janº/junº 2002.

GATTI, Bernardete, Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13. nº 37. p. 57-69, 2008.

_____. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba (coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009. 294p.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 156-164.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec: Educação Integral*. São Paulo: Cenpec, nº 02, p. 15-24, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 22, nº 80, p. 65-81, 2009.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline (orgs.). Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. *Revista Em Aberto*, INEP, Brasília, v. 25, nº88, p. 17-49, 2012.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, v. 14, nº 29, p. 152-174, 2012.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, nº 94, p. 201-227, janº/abr. 2006.

LIBÂNEO, José. Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 01, p. 13-28, 2012.

_____. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, nº 2, abr./junº 2015, p. 629-650.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACENA, Pablaine Lemos. *A Formação Continuada dos professores de uma Escola em Tempo Integral e sua contribuição para o bem-estar docente*. 2014, 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

MAINARDES, Jeffersonº Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, nº 94, p. 47-69, janº/abr. 2006.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Editora Atlas. 7 ed. 2012.

MARCONDES, NILSEN Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas *Revista Univap*, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, nº 35, p. 201-208, jul.2014.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth.; OLIVEIRA, Ivanilde A. *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania Finholdt. A reconfiguração do trabalho docente no Brasil. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *Formação e trabalho docente: diversidade e convergências*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014a. p. 153-172.

_____. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto,

questões e desafios na atualidade. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. 1 ed. Coimbra: ALMEDINA, 2014b, v. 1, p. 153-170.

MARCONDES, Maria Inês; FLORES, Maria, Assunção. O auto estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Rev. Educação*, Porto Alegre, v. 37, nº 2, p. 297-306, maio/ago. 2014.

MARCONDES, Maria Inês; FREUD, Cristina.; AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do. Coordenação pedagógica: instância de mediação das políticas curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 15, nº 4, p. 1018-1049, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Capacitação dos profissionais de educação. In: RIBEIRO, Darcy. *Carta 15: o novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 183 -192.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 22, nº 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos Centros Integrados de Educação Pública. *Revista de Educação Pública*, v. 21, nº 47, p. 505-523, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Ana Waleska. Pollo.; CARDOSO, Teresa Maria. A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, nº 15, p. 31-52, set./dez. 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo et al. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 7, nº 3, p. 11-30, 2012.

MENEZES, Janaína. Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009, p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. AQUI.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; ASSIS, Simone Gonçalves de.; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MÓL, Saraa César. *Programa Mais Educação: mais de qual educação?* 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del Rei. 2015.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MONTEIRO, Ana Maria. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra.; CAVALIERE, Ana Maria (orgs.). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-167.

_____. CIEP – Escola de formação de professores. Inº *Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 22, nº 80, p. 35-49, abr. 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: *Salto para o futuro - Currículo: conhecimento e cultura*. TV Escola, Ano XIX, nº 1, p. 04-06, abril de 2009.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. *Formação do professor do ensino médio e o desafio da educação integral: currículo e prática pedagógica*. 2015.125p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2015.

NÓVOA António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p.15-33.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, v. 4, p. 109-139, 1991.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educação, 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, nº 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes, Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, abril, 2001.

NUNES, Clarisse. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, nº 80, p. 83-96, abr. 2009.

OLIVEIRA, Luana Gomes. *A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no Município de Mesquita-RJ*. 2014. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, Maria M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. *Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente*. 2012. 211p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2012.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIVA, Flávia Russo Silva, *Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012*. 2013, 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et Alii Ed., FAPERJ, 2009. p. 13-20.

_____. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, nº 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PEREIRA, Erika Christianne Sousa. *Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar – MA*. 2016. 164p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*, vol. 3, p. 5-14, set.1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, nº 114, p. 179-195, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47. nº 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, nº 34, p. 94-103, janº/abr. 2007. ROSA, Alessandra Victor, *Pesquisando a relação Educação integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?*. 2016, 250 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

ROSA, Sandra Valéria Limonta et al. (org.). *Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ Ángel I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2017.

_____. *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 323-338, abr./junº 2012.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.4, nº 2, p.196-229, dez. 2014

_____. Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, Francisco José Dias da. *As necessidades formativas de professores para o trabalho com a educação integral*. 2014. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado da. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta et al. (org.). *Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 15-32.

SILVA, Jamerson, Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto, Formação continuada e valorização de pessoal no Programa Mais Educação. In: *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012. p. 161-190.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. *A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores*. 2009. 237p. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, 2009.

SOUZA, Rosana Ramos de. *Educação e diversidade: interfaces e desafios na formação de professores para a escola de tempo integral*, 2015. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará. 2015.

STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, N° K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 34, nº 123, 2013b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v.31, nº 73, jan./mar. 1959, p. 78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em fevereiro de 2017.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, nº 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. São Paulo: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educ. Soc., Campinas, v. 28, nº 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”. *Educação & Realidade*, v.14, nº1, p. 29-39, 1989.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 48, p. 609-623, 2011.

WITHERS, Simone Weinhardt. *Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do pedagogo sobre seu trabalho*. 2011, 102p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert.; FEUERSCHTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, nº 2, p. 241-273, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, nº 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

6.2. Referências documentais

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

_____. Lei nº 11.494/2007, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004. 2007b.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Compromisso Todos pela Educação. 2007c.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação – Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital nº 06, de 1º de abril de 2009. Seleção de instituições de ensino superior para fomento da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Edital nº 28 de 23 de novembro de 2009. Chamada pública para seleção de instituições de ensino superior para implementação de cursos da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009e.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. *Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade*. Brasília, DF, 2010b.

_____. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 49, de 27 de setembro de 2011. Estabelece critérios e procedimentos para participação das Instituições de Ensino Superior - IES na implementação do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2011a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Relatório de Gestão do Exercício de 2010. Relatório de Gestão do exercício de 2010 apresentado aos órgãos de controle interno e externo, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº 63/2010, da Decisão Normativa TCU nº 107/2010 e da Portaria TCU nº 277/2010 e das orientações do órgão de controle interno. Brasília, DF, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Série Mais Educação: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, SEB/MEC, 2011c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Relatório de Gestão do Exercício 2011. Relatório de Gestão do exercício de 2011 apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinária anual a que esta Secretaria está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da INTCU nº 63/2010. DN TCU nº 108/2010 e da Portaria TCU nº 123/2011. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Manual Operacional de Educação Integral – PDDE*, Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Relatório de Gestão do Exercício 2013. Relatório de Gestão do exercício de 2013 apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da IN TCU nº 63/2010, da DN TCU nº 127/2013, da Portaria TCU nº 175/2013 e das orientações do órgão de controle interno. Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 junº Edição extra. 2014b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. Portaria nº 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.